

تكملة المذاهب في التسمية

نزهة سنية

للأستاذ

عبد الكريم أحمد السبيعي

الطبعة الأولى

١٣٤٧ ١٩٢٨







بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

نزعة سبسة

عبد الحكيم الحاج السبيعي

دكتور في الآداب والفلسفة

الطبعة الثانية

١٩٦٩م

« نقرأ هذه الوثيقة التي يقف على رجال التربية والتعليم في »  
« بطورنا بتعبير الأسلوب النظري في القطط العلمية والتعليمية الى »  
« أسلوب علمي عملي يساعده على دفع ابناء الأمة الى الاشتراك »  
« - بنجاح - في الاعمال الخيرية لنعلم قوة الالتهاج ومباينة »  
« روح العصر الحالي - عصر قوة الأقوى » المؤلف





Herbert Spencer.





MR. HERBERT SPENCER'S WORKS.

---

A SYSTEM OF SYNTHETIC PHILOSOPHY.

First Principles.

Principles of Biology.

Principles of Psychology.

Principles of Sociology.

Ceremonial Institutions.

Political Institutions.

The Data of Ethics.

OTHER WORKS.

The Study of Sociology.

Education.

Essays 2 vols.

Essays (The Series)



## REFERENCES

---

- 1 — Education, Intellectual, Moral, Physical, by Herbert Spencer
- 2 — Studies in the History of Educational Opinion From the Renaissance by L. L. Laurie Prof. of the Institutes & History of Education, University of Edinburgh.
- 3 — Herbert Spencer & Scientific Education, by Gabriel Compayré, Director of the Academy of Lyons.
- 4 — Impressions of British Life & Character by Meherban Narayanrao Bahasaheb
- 5 — History of Education, by Graves, Dean of the School of Education, University of Pennsylvania.
- 6 — Modern Developments in Educational Practice by J. Adams
- 7 — The Evolution Educational Theory, by J. Adams.
- 8 -- Modern Views on Education by Thielton Mark.
- 9 — The Data of Ethics by Spencer
- 10 — The Psychology of Thought & Feeling by Charles Platt.



# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

للمجاهد أحمد من المعونة والسيد الفضل في التوفيق  
والصلاة والسلام على كافة أنبيائه ورسوله الداعين إلى الحق والفضيلة

## فهرس الرسالة

### التصدير

وفيه أشرنا إلى :-

- ١ - طرائق البحث العلمي
- ب - عيوب الأسلوب النظري
- ج - مزايا الأسلوب العملي
- د - أوجه الشبه بين نسق التربية في إنجلترا حين صاحب سنس (١٨٢٠-١٩٠٣) صيحته وبين نسق التربية الحالي في بلادنا المصرية

## الكتاب الأول

وفيه تمهيد لبيانه :-

- ١ - مميزات دور الطفولة
  - ب - أثر الفرائز والبيئة في تصوير المثل العليا السائدة
  - ج - أثر التربية في تثقيف العقل الانساني
  - د - التربية القظرية
  - هـ - أسلوب التلقين المجرد من جانب المعلم والمحاكاة من جانب المتعلم
  - و - غاية كسب العيش
- أما موضوع الكتاب فيشتمل على نشأة الاساليب وتطور النايات وتدرج المذاهب في التربية من العصور الاولى الى عصر سنسمر حسب الفصول الآتية :-

- ١ - أسلوب الالتقاء
- ٢ - غاية ترقية الفرد لرفع مستواه (المذهب الفردي)
- ٣ - أسلوب الحوار (توليد المعاني)
- ٤ - رأى سقراط في أن العلم أساس الفضيلة
- ٥ - غاية ترقية المجتمع (المذهب الاجتماعي) على أساس اعتبار حياة الفرد جزءاً من حياة الجماعة
- ٦ - أسلوب الاستنباط بطريق الاستدلال القياسي والاستدلال الاستقرائي
- ٧ - مدارس البيان وآثرها في السعي للوصول الى النشاط العلمي النظري في الحياة
- ٨ - ظهور الديانة المسيحية واصطباغ التربية بالروح الدينية
- ٩ - الرهبة Monastioism وآثرها في الخطط العلمية والتعليمية
- ١٠ - البحث العقلي Scholasticism على أن يكون وسيلة لخدمة المعتقدات السائدة
- ١١ - وجهة النظر الاسلامي واغراض التربية الاسلامية
- ١٢ - الثقافة الاسلامية وآثرها في نهضة أوروبا
- ١٣ - إحياء العلوم والمعارف وآثره في ظهور (التربية الادبية)
- ١٤ - الاصلاح الديني وآثره في التعليم التبشيري
- ١٥ - قصور (التربية الادبية) عن اعداد النشء لاغراض النهضة وآثر ذلك في اتجاه الميول الى الحقائق والماديات
- ١٦ - ظهور (التربية المادية الادبية) و (المادية الاجتماعية) و (المادية الحسية)
- ١٧ - طفنان (التربية المادية) وآثر ذلك في توجيه العناية الي درس الظواهر الطبيعية عن طريق (الاستقراء العلمي)
- ١٨ - الملكات الانسانية ونظرية التأديب الشكلي Formal Discipline أو (انتقال التدريب)

- ١٩ - أثر أسلوب الاستقراء في كشف القوى المدعوة في الطبيعة وإدراك القوانين العامة التي تسيطر عليها الطبيعة في عملها
- ٢٠ - هيام العلماء (بالطبيعة) واستنباط نواميسها وأثر ذلك في العلوم الطبيعية
- ٢١ - اتجاه العلماء إلى درس (الكون) وخاصة (النفس الانسانية) درسا علميا وما تبع ذلك من ظهور (الحركة النفسية) في التربية

## الكتاب الثاني

### نشأة سبنة العالمين

- ١ - عصر سبنة وأثره في تكوين نزعته
- ٢ - مواهب سبنة وأثرها في تكوين ثقافته
- ٣ - ثقافة سبنة وأثرها في تكوين مذهب الفلسفة
- ٤ - موقف سبنة من الفلسفة وحيث الفلسفة للمادة
- ٥ - مذهب الفلسفة وأثره في مؤلفاته
- ٦ - ترجمته حياة سبنة
- ٧ - ثال المستر ليونارد كورتني لسبنة رصاعه دفنه

## الكتاب الثالث

### رسالة سبنة في التربية

- ١ - كيف كتب رسالته
- ٢ - انكاز سبنة في التربية على نظرية النمو والارتقاء

- ٣ - استحقاق سنسنة شجرة الاداء في اللغات القديمة
- ٤ - اكل المعارف النفس في نظر سنسنة
- ٥ - اعمال الحياة الرئيسية وعلاقتها بتربية العلوم
- ٦ - اعراض سنسنة على اليد بتعليم الامارات المعاني الجديدة
- ٧ - على ان اساس بني سنسنة وهو اصوله
- ٨ - صناعة التدريس والقواعد السنسنة
- ٩ - طرق سنسنة في تدريس العلوم المختلفة
- ١٠ - خصائص مبادئ سنسنة في صناعة التعليم
- ١١ - الافعال والتربية النفسية عند سنسنة
- ١٢ - العقوليات التاريخية والجزء الطبيعي من سنسنة
- ١٣ - نظام التربية البدنية عند سنسنة وآثاره في تنمية الفرد

## الكتاب الرابع

مكانة سنسنة بين المربين اثر نزعة في الحياة المادية

- ١ - الموازنة بين سنسنة وباستلتي
- ٢ - الموازنة بين سنسنة وهربارت اللطاف
- ٣ - الموازنة بين سنسنة وروسو
- ٤ - الموازنة بين سنسنة واين فله وود
- ٥ - الموازنة بين سنسنة والفزالي
- ٦ - صحة سنسنة وآثارها في الخطط العلمية
- ٧ - نصيحة سنسنة لليابان في منح من اجل الامانة في شؤون اليابان
- ٨ - هل الى الاصلاح ممكن



## المصادر العربية

- ١ - احياء علوم الدين لأبي حامد محمد بن محمد بن محمد (حجة الاسلام الغزالي)
- ٢ - أصول الأخلاق للأستاذ «DENNEY» تعريب الأستاذ ابراهيم رمزي
- ٣ - البيداجوجيا للأستاذ محمد توفيق
- ٤ - التربية الاستقلالية لإميل القرن التاسع عشر لالفونس اسكيروس تعريب الأستاذ القاوتي عبدالعزيز محمد
- ٥ - التربية «لسبنسر» تعريب الأستاذ محمد السباعي
- ٦ - التعليم والارشاد لبض رجال الصوفية
- ٧ - التعليم في مصر لأمين سامي باشا
- ٨ - تهذيب الأخلاق لابن مسكويه
- ٩ - تاريخ «التدين الحديث» للأستاذ سنيويوش مدرس الآداب في كلية باريس تعريب «إدارة الهلال»
- ١٠ - «جان جاك روسو» للدكتور محمد حسين هبكل
- ١١ - رسائل أخوان الصفاء
- ١٢ - سر تقدم الانجليز السكسونيين «للاستاذ ادمون ديمولان» تعريب الأستاذ المرحوم احمد فتحي زغلول
- ١٣ - علم الأخلاق الي نيقوماخوس «لارسطو» تعريب الأستاذ احمد لطفي السيد
- ١٤ - علم الأخلاق «للاستاذ احمد امين»
- ١٥ - مقدمة بن خلدون «للاستاذ عبدالرحمن محمد» المعروف بابن خلدون
- ١٦ - دائرة معارف القرن الرابع عشر العشرين «للاستاذ محمد فريد وجدى»
- ١٧ - الصحف والمجلات العربية وخاصة المقتطف والهلال والكلية الامريكية وصحيفة الجامعة المصرية
- ١٨ - هذا عدا المؤلفات الحديثة في التربية وتاريخها لاسانذتنا المصريين المستعدة من المؤلفات الانجليزية السابق الاشارة اليها في المصادر الافرنجية ...



| الصفحات التي وردت فيها | ألسماء         | الصفحات التي وردت فيها        | ألسماء        |
|------------------------|----------------|-------------------------------|---------------|
| ك                      |                | ٤٨                            | ديوجين        |
| ي - ك                  | كبرنيكس        | ر                             |               |
| ي                      | كبلر           | ١٣٥                           | راسكين        |
| ١٣٧                    | كوتليان        | ل ٢٣٣، ٢٣١، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٧٨، ٨٠ | روسو          |
| ل                      |                | ١٢٨، ١٢٧، ١٠٣، ١٠٢، ٩٦        |               |
| ج                      | لاروس          | ١٩٢-١٧٥، ١٧١، ١٦٩، ١٥٥        |               |
| ٩٣، ٩٢                 | لامارتين       | ١٩٤-١٩٣                       |               |
| ٦٢                     | لامارك         | ١٣٥                           | روفاثيل       |
| ٩١، ٨٠                 | لبروزو         | ٤٨                            | ريلر          |
| ل ١٨١، ١٧١، ٨٨، ٧٨     | لوك            | س                             |               |
| ١٩٧                    |                | ٤٤                            | سان سيمون     |
| ٧٥، ٦٨، ٥٩             | ليونارد كورتني | ٤٤-٤٢-٣٨-٢٧-٣٢                | سقراط         |
| م                      |                | ش                             |               |
| ٣٠                     | مدندروف        | ٥٦                            | شارلمان       |
| ٧٠-٦٣                  | مكفرسن         | ١٨٧                           | شرومف         |
| ١٧٦                    | ملاير          | ١٠٣                           | شكسبير        |
| ١٢٥-٧٨                 | موتين          | ٤٨-ر                          | شيشرون        |
| ١٤١                    | ميرابو         | ف                             |               |
| ن                      |                | ٥                             | فترينو دافترا |
| ١٠٥                    | نكلسن          | ل ٣٢-٣١-٣٠                    | فردريك فروبل  |
| ٩١                     | نورثنديك       | ٤٧                            | فكتور دروي    |
| ١٤١                    | نيوتن          | ٦٦                            | فون بير       |

| الاسماء         | الصفحات التي وردت فيها | الاسماء   | الصفحات التي وردت فيها |
|-----------------|------------------------|-----------|------------------------|
| هاملتن          | ٩٣ ، ٩٢                | وايز      | ١٤٠ ، ١٣٩              |
| هدسن            | ٦٤ ، ٦٣                | وليم جيمس | ١٧٦                    |
| هربارت الالماني | ل ، ٨٥ ، ١٦٩ ، ١٩١     | وليم هرس  | ٢٠٢                    |
| هولس            | ٨٥                     |           |                        |
| هيوك            | ٩٣                     |           |                        |
| هيوم            | ٨٥                     | ينتاجيل   | ١٧٣                    |

### المشرفان على تحضير الرسالة

الأستاذ  
عبد الحميد حسن  
القش بوزارة المعارف

الدكتور  
منصور فهمي  
وكيل كلية الاداب

### أعضاء لجنة الامتحان

الدكتور      الدكتور      الدكتور      الأستاذ      الأستاذ  
احمد صيف      علي الغناني      منصور فهمي      عبد الحميد حسن      امين مرسى قنديل

### سكرتير اللجنة

ابراهيم حسين افندي  
سكرتير كلية الاداب

## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

للهاى محمد • منه العزة • واليه الفضل فى التوفيق  
والصبر والسلام على طائفة انبياء ورسله الراغبين الى الحق والفضيلة

### تصدير

يقوم نظام الجامعات على أساس البحث الحر، والاستقراء التام وإيقاظ روح النقد  
الصحيح وتنشيط الباحثين بكل وسيلة صالحة

على هذا الوضع السديد ولهذه المقاصد السامية ظمت جامعة المصرية فنمض أسانذتها  
الأجلاء بأعبائها الأولى ودأبوا مخلصين متفانين فى سبيل تكوين حركة علمية حديثة فى  
مصر على أساس تحرير العقول من أسر القيود وأغلال الأوهام فكان لبحوثهم وتحقيقاتهم  
شيء كثير من الأثر الصالح فى تقوية الروح العلمية البحتة وفى استنهاض الهمم بمعالجة  
المسائل العلمية وفحصها وتنميتها وتديرها لا تساع دائرة الأفكار والنظر . وظهر أثر جهودهم  
فى بيئات الأمة العلمية عامة وفى لقيف من تلامذتهم خاصة فاندفع هؤلاء الأبناء فى حلقة  
العمل وتسابقوا فى ميدان التبحر فى البحث حتى أجمت مساعيهم عن انعاش حياتهم العلمية  
ورفع مستوى ثقافتهم العقلية فأخرجوا لأمتهم من الرسائل العلمية ما يشهد لهم بدقّة  
البحث ومضاء العزم وطول الأناة

واليوم أقدم رسالتى الى حضرات الاسانذة راجيا أن اكون قد ادركت فى جمها  
ومعالجة فصر لها بالبحث الوفى مقداراً من الترفيق والهداد يتناسب مع مجهودى فى الدرس  
والتحصيل وإذا ساء لي التصريح بأني أتور ذلك فأعما هذا القول الذى يقول ومن سار  
على الدرب وصل

وأما اختياري موضوع الرسالة فيرجع الى ناحية هي غاية كل الأهم بتربية القدرة  
القاصرة والبحث عن أتم الوسائط وأحكمها وأقوم الأساليب وأجمعها لتحقيق أشرف  
غايات التربية الكاملة من أقرب المناهج وأوضح كالمسا لك إذ على قواعدنا الصحيحة  
تقوم الحياة الحافظة بالأعمال الخالدة ﴿ فالرجل الكامل ثمرة التربية الكاملة ﴾

ولما كانت صيغة العلامة سبئسر قد احدثت - بلانزاع - تغييرا جوهريا في الخطط العلمية والتعليمية وكان لهذا التغيير اثر خاص في الحياة المادية التي تحياها الامم الناهضة ولما كان موقفنا الحالي يشبه موقف البلاد التي نادى العلامة سبئسر بضرورة تغيير نظم التربية فيها عن لان نجل آراء هذا الحكيم موضوع بحثنا سيما وقد تضمنت رسالته كثيرا من استقصاء العيوب واستمراء النقص التي اتت مبادئ الزرية وشوهت أساليبها فبعدت عن مطابقتها لروح التواضع الطيبة وباينت طباع الطفل وغرائزه ونحن نرى من ابن ماذ كرسبئسر من المثالب امورا كثيرة شائنة بيننا فاشية فينا كانت على ما نعتقد من اكبر عوامل تقاعدنا وتواكلنا وتهينا الاقدام وضمف همتنا الذاتية فازلنا نمالج الطفل على انه رجل قبل ان تمكنه السنن الطيعية من ان يكون رجلا وحاولنا من طريق الارهاق ان نملأ عقول الاحداث بعلوم شتى لا قبل لهم بتدبرها وتتممها فعمرت « التربية » عن اعدادهم للعيشة الكاملة وعن تأهيلهم للعمل الصالح والاخلاق القويمة

وما زلنا ندرج معهم على اسلوب النكري في حين ان الجانب العلمي العملي لم ينل في مناهجنا الدراسية وفي نظمنا التعليمية قسطا يساعد على انماء قوة الاتاج . وما زالت غاية الاغلبية المظلي من ترقية ذرايعهم تخريج افراد يقومون باعباء بعض المناصب الحكومية حتى لسنا اثر تلك الخطية الخرقاء لسنا في مظاهر الضعف البادية في حياتنا الاقتصادية وفي حبسنا الخلقى

ومبره البعث : قد يقال ان غير واحد تناول البحث في رسالة سبئسر ونحن نسلم بهذا القول لان الرسالة اثارت اهتمام العلماء والباحثين من رجالات التعليم والتربية فكتب كثير من العلماء عن هذه الرسالة وما اكثر ما كتبوا وما اكثر اختلافهم فيما كتبوا فلتبين منهم آمن بكل ما جاء فيها من آراء وأفكار ومبادئ وقواعد فعمد الي تأييدها ودعا الي الاخذ بها في تنشئة النشء في حين أن فريقا آخر رأى فيها كثيرا من العلو والاسراف والاغراق فذهب الي تنيدها وجاهر بمخالفته لها

وأما نحن فقد عن لان ان نعرض للناحية أخرى من نواحي بحثنا محاولين أن نستوضح ما في بعض هذه الناحية من غموض وإبهام ومحاولين أن نحقق ما في هذه الناحية

من مسائل مرعيا الباحثون وهم صابون ولعل أهم هذه المسائل ان تبين الى اي جد كان تأثير سبنسر من سبقه من الفلاسفة والمربين وللي أي حد أحدث بأرائه من الانقلاب في الخطط العلمية والتعليمية وللي أي مدى وصلت صحته في هذا الصدد ولماذا كان لصدي صحته دوي أقوى في غير بلاد الانجليز

ولعلنا ندرك أثناء البحث والتحقيق وجهة نظره في بقده بسن التعليم الذي كان مألوا في ذلك الحين والمؤثرات التي خضع ليا في بحثه والعوامل التي أمات عليه أوجه اصلاحه فنتبين ما في دعوته من حق ومن غير حق لناخذ هذا الحق ونواجهه بنظام تعليمنا الحالي فاذا اثبتنا بينهما خلفا بحثنا عن علة ذلك الخلف لاستئصالها وأوضحنا المنهج القويم لسيرة ذلك الحق الصالح انزية درارنا والملائم لحاجاتنا والمحقق لآمالنا فالرسالة إذن محاولة لاتعدو التحليل، والتليل، والتطبيق

#### طريقة البحث

كان المهنة أثر خاص فان مزاولتي مهنة التعليم والتربية كدرس في المدارس الاميرية منذ خمسة عشر عاما وتخصصي في تدريس فن التربية بمدارس المعلمين الاولية منذ ثلاث سنوات وجدت فيها من تشجيع حضرات المفتشين ماجني على قراءة جملة صالحة مما دون في هذا الفن وحجب ذلك الي الاهتمام بموضوع فن التربية ودفعني للانكباب عليه وخيل الي اني سائر في عملي بنجاح معر د جعل الميل يتجه الي هذا الاختيار شيئا فشيئا حتى اشتد وصار رغبة فزما وبدأت في قراءة ما أشير به لينا مما دون في تاريخ التربية لنقف على نشوء مذاهب التربية واطورها وتدرجها وبعد أن تم لنا ذلك شرعنا في تفهم رسالة سبنسر وتدبرها ثم حاولنا بحثها وتحليلها وقد كان ضروريا أن نقرأ قدر ما كتب به الباحثون عن سبنسر وعن رسالته لنزن هذه الآراء المتباينة بميزان وجهة نظر سبنسر فيما ذهب اليه حتى نستطيع أن نككون عن رسالته رأيا خاصا بنا ولعل المصادر التي نوهنا عنها في غير هذا الممكن تشير الي القدر الذي اعتمدنا عليه في البحث والتحقيق

فلما تم نضوج ما استوعبناه من الآراء شرعنا في أن ننتزع من الحوادث الصادقة والاحكام الصحيحة ما نؤيد به حججنا . ولما استقر بنا الامر الي ما اهدينا اليه عمدنا الي

تدوينه في رسالتنا هذه ثم جعلناها اربعة اقسام افردنا كل واحد منها في كتاب خاص وقد حاولنا في الكتاب الاول أن نبين كيف كان تدرج التربية في العصور المتقدمة الي عصر سبنسر على أساس الترتيب الذي يبناه في فهرس الكتاب الاول مكتملين بالإشارة الي تدرج الآراء التي كان لها مساس بتطور الاساليب والغايات حتى عصر سبنسر تاركين لتاريخ التربية بيان ذلك على الوجه الأكمل

وفي الكتاب الثاني أوضحنا نشأة سبنسر العلمية لاظهار ما لعصره من الاثر في تكوين نزعه وما لمواهبه من الاثر في تكوين ثقافته وما لثقافته من الاثر في تكوين مذهبه الفلسفي الي آخر ما فصلناه في فهرس الكتاب الثاني

وفي الكتاب الثالث تعرضنا الي بحث رسالة سبنسر في التربية وتحليلها لنبين كيف كتب رسالته وما وجهة نظره في استخفافه بشرة الآداب واللغات القديمة . وأي المعارف أنفس في نظره . . الي آخر ما أوردناه في فهرس ذلك الكتاب

أما الكتاب الرابع وهو الأخير من رسالتنا فقد عقدناه في فصولا عن مكانة سبنسر بين المربين فكان لا بد لنا أن نوازن بينه وبين لقيف من أئمة التربية ثم عالجنا في هذه الفصول صيحة سبنسر وأثرها في الخطط العلمية والتعليمية وختمنا الرسالة بكلمة وجهنا بها عناية المربين الي ما يتطلب نظام تلميذنا من اصلاح يتتضيه العصر الحاضر لإذ يوضح لنا أنه قد حان الوقت ونحن في نهضتنا الحديثة الي تهيئة عقول النشء الحاضر وابتناء الاجيال القادمة للحياة العملية المنتجة التي تدفعنا إليها سنن الرقي لنبرز في الذكاء المصرى قوى الكشف عن أسرار الطبيعة والاختراعات المتسرعة وصحة الحكم على الاشياء وابتكار وسائل جديدة لانماء حياتنا الاقتصادية

غايقتنا من البحث :

لأنكون مغالين اذا قلنا أن ارواء الشهوة العلمية كان الغرض الخالص من هذا البحث أما الغرض العام فإن تاح للمربين فرصة الوقوف على طرق العلاج الناجح من خلال بحثنا وتحقيقنا ومن ثم نرجو أن يكون لها الاثر الصالح أو بعضه في توجيه عناية المربين لتغيير هذه الحياة الخاملة التي نحيهاها الآن بحياة ملؤها النشاط والعمل والاقدام . حياة تركز



على قواعد علمية عملية يؤخذ بها الاحداث وتستند الي خطة قومية تدعهم منذ نعومة  
أظفارهم يجر فون كل ماحولهم بمساعي انفسهم ويكابدون الحوادث ويلبسون الاخطار  
بأيديهم ويعتمدون علي انفسهم في تدليل الصعوبات ويخضعون للعقل والعقل وحده في  
مواجهة الحقائق

وعلي كل الاعتبارات التي قدمناها والتي لايسمح لنا المقام في هذا التصدير بالتبسط  
فيها نرجح كثيرا أننا قد أردنا الخير العام من هذا الاختيار  
لهذا استمد العون من الله سبحانه وتعالى أن يوفقي الي سيد الآراء وناضج الافكار  
في تلك (المحاولة) مسترشدا بروح سينر العالية ومحتذيا حذوه في نقده الجريء  
وعلاجه البريء

علي أن الباحث خليق بالتشجيع والتنشيط لا لأنه وفق في بحثه الي الحق بل  
لأنه أجد نفسه وحاول البحث عن الحق فنحن نملك المحاولة والله وحده يملك  
التوفيق ويمنعه من بشاء

«والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا وإن الله لمع المحسنين»

عبد الكريم أحمد السكري

الاثنين ١١ شوال عام ١٣٤٦ - ٢٤ ربمات عام ١٦٤٤ - ٢ أبريل سنة ١٩٢٨

# الكتاب الأول

نمير

الناس في كافة العصور خاضعون فيما يختص بالتربية لنظام طبيعي يقوم على ما يأتي: -  
أولاً - أن الطفل قد يستفيد بطبيعته معلومات تساعد بعض المساعدة على صيانة نفسه  
إلى درجة ما.

ثانياً - أن التربية الرشيدة تنولي تعليم وتأديب الذرية القاصرة .  
ثالثاً - إن للذرية الرشيدة الأثر الفعال في تكييف الذرية القاصرة على صورة خاصة من  
الثقافة والتأديب أما علة ذلك النظام فترجع إلى :-

أولاً - طبيعة الطفل وما ركب فيه من غرائز موروثه وأهمها غريزة ( صيانة النفس )  
وغريزة ( حفظ النوع )

ثانياً - ما يقع تحت نظر الطفل من مشاهدته حركات وأفعال وأعمال الذرية الرشيدة  
المحيطة به

ثالثاً - أثر تلك الأعمال في نفوس الأطفال

وإذن فالتربية - في مجموعها - حالة نشأت قديماً في كل جماعة من الجماعات - لا قبل  
أن يعكر الإنسان في جعلها فنا من الفنون فحسب - بل قبل أن يفكر الإنسان في وضع  
أساليب خاصة بها وقبل أن يمين قواعد ثابتة لها وقبل أن يحدد غايات التربية بالضبط  
ومن هنا لا يمكننا بحال من الأحوال أن نقول أنه أتى حين من الدهر - على جماعة ما  
حتى في أقدم وأحط عصورها التاريخية - ظهرت فيه حركة سكون مطلق لم يكن فيها  
( معلم ولا متعلم )

وللتدليل على أن الطفل يتعلم بطبيعته معلومات تساعد على صيانة نفسه نشير إلى تلك  
القوة التي يشاقق بها إلى الغذاء الذي هو قوام حياته فيتحرك بفطرته إلى اللبن ويلتصقه من  
الثدي الذي منبعه ثم يتدرج هذا الصغير في تمرق كل ما يحيط به شيئاً فشيئاً أخذاً في معالجة

نواميس التوازن في جسمه فيجبو ثم يقوم على قدميه ليمشي فيخطو ويقع . ثم يعيد الكرة قائماً ثانية ويمشي وهكذا

وترى الطفل يدل على حاجاته ورغباته بأشارته أولاً ثم بصوته ثانياً ثم يأخذ شيئاً فشيئاً في محاكاة ما يسمعه من الالفاظ فينطق بأدىء بدىء بالفاظ مقطعة مهمة ثم يدرك المسميات فيتعلم أسماءها وهكذا

ثم تحدث له من الحواس قوة تميز أعراض المادة فتكرن فيه القدرة على إدراك المحسسات وبمرارة استخدام الحواس يتولد فيه الادراك العقلي فيصير قادراً مثلاً على تخيل الامور وترسم في قوته الخيالية صور يشوق اليها ويسبي للحصول عليها

على ان الطفل الذي كان الناس قدما يظنونه مختصر رجل ظهر لنا اليوم - بعد أن كشف علماء النفس عن طبائمه الخاصة وغرائزه الخاصة مخلوق آخر له مميزات خاصة واستعداد خاص ونواميس طبيعية خاصة يخضع اليها في أدوار عمره وارتثائه فمن اليوم الذي صاح فيه « روسو » صيحته أخذ الناس يهتمون بدرس هذا المخلوق بعد أن فطنوا الى أهمية درس طبائمه

ومن الخطأ الظن بأن دور الطفولة لا أهمية له في تنشئة الفرد بعد أن أثبت علم طبائع الاطفال مالهذا الدور من الاهمية في تكوينه جسمياً وخلقياً وعقلياً ومن الحق مقاومة طبائع الاطفال في دور طفولتهم أملاً في تكييفهم على صورة الرجال قبل الادراك الذي يسمح لهم بأن يمثلوا دور الرجال

إن مجرد النظر الى نظام نمو أعضاء الجسم في عهد الطفولة نمواً خاصاً لتسب مختلفة ولتقدير متباينة يتضح لنا كيف يكون الطفل في هذا الدور ونبي به دور الطفولة - خاصاً لنواميس طبيه خاصة

انظر الى الطفل حين يولد وكون نسبة بين اطوال اعضائه ثم تارن بين هذه النسب وبين نسبة اطوال هذه الاعضاء وهو في السنة الرابعة عشرة مثلاً ترى كيف تتباين هذه النسب وكيف اذا كانت جميع الاعضاء تسير في النمو سيرا مطرداً بنسبة واحدة لكانت صورة ذلك الطفل وهو في سن الرابعة عشرة صورة ليست مألوقة لنا ولا تتفق مع صورة الانسان الطبيعية

هذا الدليل الجسمي الذي يوضح لنا خضوع نمو الجسم في دور الطفولة لنواميس طبيعية خاصة يسهل علينا تصور خضوعه لنواميس خاصة في نمو حسه الخلقى وفي نمو ادراكه العقلى - ومن ثم كان ضروريا مساعدة هذه النواميس ومجاراتها حتى لا نسوق حركاتها وحتى لا تسير هذه الحركات في غير اتجاهاتها فالحركة الطبيعية تسير في أقل الجهات مقاومة وبذلك يأخذ الطفل طريقته في النمو والترقي جسما وخلقاً وعقلاً

ولسنا نقصد بالاعتبارات التى قد منها أن نترك الطفل بتأنا دون عناية ومراقبة واشراف كلا - وإنما قصد أن ننبه المربي لى ضرورة مساندة طبائع الاطفال وغرائزهم ليكون عمله في هذا الدور قائما على أساس التلاؤم مع النواميس الطبيعية التى ينحصر لها الطفل وعلى أساس مسانرتها في سبيل انماه وترقيته جاعلا طبائع الطفل وغرائزه وسيلة صالحة لتعليمه وتهذيبه

فالطفل على الدوام من ساعة الى أخرى يستفيد بنفسه تلك المعلومات التى تساعد على حفظ النفس قترام يتعلم كيف ينصب جسمه ممتدلا وكيف يزن حركاته وكيف يتقي العثرات ويحذر التصادم وكيف يميز بين الشيء الصلب الذى يؤلمه لسه والشيء اللين الذى يستند عليه والشيء الضعيف الذى يهوى به وكيف يتعلم أن للأثر وخزات وللنار لسعات وغير ذلك من المعلومات التى تساعد على دفع الضرر وتجنب المهلك فإذا شب انصرف قواه في العدو والتسلق والقفز وما الى غير ذلك من الالعب ذات الحذق والاعمال اليدوية (١)

وقد ثبت بالبحث العلمى أن لدور الطفولة مميزات فىنا نرى الطفل فى الأربع سنين الأول قليل الانتقال مبصر القوى غير منتظم الحركات مشدت الخيال سريع التجول ببصره فى كل شيء حوله لا يميل التأمل فى شيء منها يأخذ هذا الشيء منك ثم يلقيه سريما ويتناول ذاك ثم يحذف ببصره فى تلك وهم جرا - تبكيه أقل حيلولة بينه وبين حوائجه ويفرحه أقل عطف تبذله فى سبيل تأدية تلك الواجبات بينا نراه كذلك إذ نراه فى الأربع سنين الثانية كثير الانتقال من مكان الى آخر مستجما لقواه فى تنظيم حركاته الشتى والعابه الكثيرة

المتنوعة . يلقي نظره على كل ما حوله ولكنها نظرة مقرونة بشيء من التأمل والانتباه . ليستقصي نبأها ويستطلع كنه حقيقتها . له قليل من الإرادة تساعد على حصر ذهنه في الشيء الذي يريد تأمله بنفسه وله خيال يثير فيه الاهتمام برغائمه وله حواس تساعد على كشف الحقائق بنفسه لكنها الحقائق الحسية لذا أنت ادراكه المعنوي يكون الي هذا السن في طريق التكوين

ولغريزة التقليد التي تظهر في هذا السن الفضل الأكبر في تصوير المثل العليا لديه غير أن ضعف إرادته وعدم قدرته على ضبط نفسه يجعلانه غير قادر على فهم مصالح المجتمع فهو لا يعبأ بالتقاليد ولا يحفل بالمعتقدات السائدة لكنه ينقاد في كثير من حركاته وأفعاله إلى محاكاة النظراء ولحاستي السمع والابصار مجال عظيم في المحاكاة لأنهما ينقلان إليه أثر المحسات

وفي الأربع سنين الثالثة يسير الطفل في طريق نموه الجسماني ويخطو قليلا في تفهم ما حوله ويشعر بذاتيته ويقوى على حفظ الاسماء بعد رؤية مسمياتها ومدلول اللفاظ بعد تفهم معانيها فيسهل عليه استظهارها لكنه لا يزال بغيثا في تفهم ما ينشأ من ملائمة ومشاكله وتصحيح الأعيه اجتماعية الصبغة وتبدو عليه مظاهر الشعور في صورة من الزرق فيصبح قادرا على قبول صور الأشياء كلها على اختلافها من محسات أو مقولات من غير مفارقة للصور التي قبلها ومن غير أن يعجز عن قبول ما يرد أو يطرأ عليه من الصور بل يزداد بكل صورة قوة على ما يرد عليه من الصور الأخرى « ١ »

فإذا ما أقبل على دور الشباب وكنا قد مهدناه في دور الطفولة بما ينبغي دخول دور الشباب وهو مزود بكل ماهو في حاجة إليه وسرعان ما تبدو على الناشئ تغيرات في هذا الوقت يكون لها الأثر الفعال في تشكيل حياته المقبلة

ثم يتقدم الناشئ تدريجا في تفهم الحقائق وادراك ما ينشأ من الاتفاقات والتناظر والمشابهات أو التباين ثم يتأثر بعمل الوجدان الذي يثير فيه العواطف ويبعث فيه كوامن

الشهوات ويستعين بالفكر على التفوق في العلوم والمعارف وينساق بالارادة الى تحقيق رغائبه وأطماعه وقصارى القول يأخذ في ترتيب قواه وأفعاله الخاصة بنفسه الانسانية حتى تتعادل هذه القوى فيه فتصدر أفعاله كلها بحسب قوته المميزة منتظمة مرتبة وينتهي الى التدبير الذى يرتب الافعال والقوى بين الناس على أساس التلاؤم لما يحيط به . فافضل الناس من كان أقدر من غيره على أحكام افعاله الخاصة وفقا للمثل الصالح فى محيطه الذى يعيش فيه

ذكر صاحب كتاب البيداوجيا فى نشأة الطفل أن أوائل زمن الولادة يكون عديم الشعور والاحساس بما أحاط به من الأشياء والاشخاص ولكن بعد ستة أسابيع يتجه بصره الى الأشياء الساطعة اللامعة ويشرع الوجه فى البشاشة والميل الى التبسم ثم بعد قليل تنحو الاذن منه نحو المسموعات ثم حاسة اللمس ثم حاستا الشم والتذوق ولكن جميع المؤثرات تكون غير واضحة لديه فى هذه الحال

ولذلك ينبغي أن نعرض عليه الأشياء المختلفة الهيولى كالأجسام صغیرها وكبیرها والصورة كالألوان ومن المسموعات كاللوسيقى والغناء والكلام ومن الملموسات خشنها وناعمها وهكذا المشومات ويحسن أن نجاهره باسماء الأشياء عند عرضها على حواسه لتتطبع فى حافظته شيئا فشيئا

وفى السنة الثانية من عمره يسمع دعاء من حوله باسمه فيشعر بالفرق بينه وبين الأشياء الخارجية وتنبأ حافظته الى انطباع صور الالفاظ والكلام وتربى فيه الصورات وتندرب حواسه على قوة ادراك المحسوسات كما يقوى شعوره بنفسه وتبرز ارادته الدالة عليها حركاته وأعماله

وفى السنة الثالثة من عمره الى الداسة منه لاتزال القوة الخييلة والعقل والارادة آخذة فى الزيادة شيئا فشيئا وتظهر لنا قوته الخييلة فى ألعابه وآلاتها حيث يمنحها تشخيصات حسب تخيله ويقين لنا عقله من كلامه والارادة من تقليده لآخر ومن الميل الى العمل واللعب وفى هذا المقام ينبغي للمربي أن يلاحظ ويتبع ماسياتى عند تهده الطفل وأخذة بالآية وذلك أن يطلب منه قليلا كما يمنه قليلا متمهدا ميله الى العمل حتى يزيد ويقوى

وأن يعود زمنا فزمننا علي الصواب في التكلم وأن يأخذه بتربية الاخلاق الحسنة بواسطة تعويده حب من حوله من أشقائه وأقربائه ثم أصحابه ورفقائه فغيرهم من الناس شيئا فشيئا وعلي الشفقة بالحيوانات المأنوس لها وأن لا يعاملها بالقساوة ولا الخشونة فتخمد حواسه وتهبط أمياله وتكدر معيشته ولا يقزعه ويهدده فيقعد الدهر خائفا وجلالا ولا يواجهه مقطب الوجه عبوسه فيستوحش منه ويتمني الفرار من مقابلته بل يأخذه بالحسني والني هي أحسن كأنه له صديق حميم ويلين له الخطاب مستجلبا أنسه وفرحه حتى يميل ويطمئن اليه ويشرح بروياه ويثق به وبأعماله فيخفض اليه جناح الطاعة ويستحسن ما استحسن ويستقيح ما استقيح

ويلزم أن يضبط فيه القوة الخيالية بواسطة الحكايات والقصص الحميدة الموضوع السليمة عن الدنيا وأعظم ما يتمد به هو التعاليم الدينية وتعويده أعمالها بأن لا يصل به الي حد الانجذاب أو التعصب

وحيث ان الطفل في هذه الحال يميل بطبعه الي كثرة الحركة والتسلي فيلزم أخذه بتربية الآداب في الحركة والسكون وشغله بالألعاب ذات قيمة تعود علي جسمه ونفسه بالنفع بأن تكون آلات الألعاب موضوعة قصدا لتمرين الجسم أو تثقيف العقل

وقد قسم زمن نشأة الطفل المدرسية من السنة السادسة فصاعدا الي ثلاث مراتب :-  
ففي المرتبة الاولى يكون الناشئ ليس الا عينا مبصرة وأذنا صاغية بمعنى أن لهاتين الحاستين فيه السلطان الأعظم لقوة ادراكهما وكثرة شغفهما باستكشاف المؤثرات عليهما ولذلك ينبغي المربي أن يأخذ الذئء في هذه المرتبة بشرح بعض الأشياء الظاهرية الطبيعية والصناعية . فالطبيعية كالاشجار والانهار والبحار والجبال وبعض خواص منها تم الشمس والقمر والنجوم ومنافعها بحيث يكون التوضيح آخذا غايته من البساطة والسهولة في التعبير والحد الضابط لذلك أن يعتبر المعلم نفسه طفلا كأحدهم يخاطبهم علي قدر عقولهم وأما الأشياء الصناعية فليقتصر منها في هذه المرتبة علي أهم الحاجيات الانسانية كأن يشرح لهم حكمة اتخاذنا المنازل والملابس وحرثنا الارض وزرعها وحصدها وأن كل ذلك من عمل الانسان فالنازل يقيمها البناعون والملابس ينسجها النساجون ويخيطها

الخياطون والارض يجرثها الفلاحون الى غير ذلك  
ويلزم أن لا يلقى عليهم ذلك اسئلة يكلفهم بالجواب عنها كأن يقول لهم لماذا اتخذنا  
الملابس فان الأطفال بمجرد سماعهم لذلك تضطرب افكارهم ويشعرون باحساس غير  
ارتياعي يدعهم الى الملل بحكمة شعورهم بالعجز وهبوط احساسهم بذاتهم كما تقدم  
بل ينبغي أن ينتهز الفرصة لكل موضوع ويستخدمها حسب أغراضه حتى بذلك تشرح  
صدورهم باستكشافهم الحكم ، وبن ساقية انتظار أو تفكر والقاعدة لذلك أن تجعل  
الاشياء نتائج لحكمها كما لا يخفى

وتربية البواعث الى العمل فيهم تكون بواسطة آلات ايمية وشغلهم بالكتابة  
والرسم وتعليمهم بعضا من الاعمال اليدوية ولضبط الادارة فيهم ينبغي أن نبعث فيما بينهم  
الابتلاف والمحبة وحسن معاملة بعضهم البعض

وفي المرتبة الثانية يقوي فكره وتشتغل مذكرته بتجديد كثير من التصورات  
التي هيأت بها الحافظة ولذلك يلزم أن نعرفه الارتباط بين الاشياء وما لها من المنافع وأن  
نلقى عليه دروس الاشياء منفصلة واضحة بحيث يكون ذلك كسر دحكيات مع عرض  
ثلاث الاشياء نفسها أو صورها أو وصفها لهم وصفا واضحا

وفي المرتبة الثالثة يقوي فكر الناشئ وعمله اكثر منهما في المرتبتين السابقتين  
بحيث يحدد من نفسه قدرة ايقاع حكمه على الاشياء من جهة حسنها أو قبحها حقيقتها  
أو باطلها

ولذلك نراه كثير الشغف بمعرفة الاشياء والارتباط بينها ليوليا الحكم حسب ما يراه  
فيستغرب شيئا ويضحك من آخر ويمنح شيئا تصديقه وآخر تكذيبه كل ذلك يصدر  
عنه حسب ما عرفته التجربة والاختبار

وحيث علمنا أن الناشئ في هذه المرتبة شغوف بايقاع حكمه على الاشياء يلزم أن  
لا نطلب منه الحكم على ما كان عنه غريبا منها مجهولة لديه أصوله وأسبابه كما لا يخفى أن  
الحكم على الشيء فرع عن تصوره (١٥)



قلنا أن أميز ما نراه في طبائع الاطفال في السنين الأولى من دور الطفولة ميلهم الى الحركة واللعب وحجم الاستطلاع والتقليد

هذه الحركة التي تصرف فيها قواهم والتي تساعد على تقوية أجسامهم وتدفعهم الى الجرى وراء كل شيء يستطيع المربي الخير أن يوجهها الى ممارسة عمل نافع أو شغل يدوي مفيد دون أن يحس الاطفال بأى قيد يشعرهم بمل أو عنجر وهذا اللعب الذي تلذ له الاطفال بطائهم يستطيع أن يستخدمه المربي في تدريبهم على أعمال الحياة وتبشيتهم الموقوف على كنه ما حولهم باستخدام حواسهم وتمريض ملاحظاتهم

وغريزة حب الاستطلاع التي تدفع الاطفال الى التساؤل عن كل ما يحجبون يستطيع المربي أن يستلها في افهامهم بعض الحقائق التي ترقيم وتوسع مداركهم وغريزة التقليد التي تدفعهم الى محاكاة غيرهم من المحتكين بهم يستطيع المربي أن يستلها في تعويدهم الاعمال الصالحة فلا تمتع عيونهم إلا على كل عمل جميل. ولا تسمع آذانهم إلا كل قول حميد. حين يجعل المربي المثل الأعلى الذي يطل عليهم دوماً والذين يندفعون لتقليده. مثلاً صالحاً وقوة طيبة لهما يلزم أن تكون معايشة الاطفال في هذه السنين للنفيس من ذوى الاخلاق الاجتماعية الفاضلة كما يلزم إبعادهم عن مخالطة الخدم وغيرهم من ذوى السلوك السيء مخافة أن يندفع الاطفال بغريزة حب التقليد الى محاكاةهم أو الى التأثر بأخلاقهم فيضطرب في نفوسهم عمل الشر وتكون فيهم العادات السيئة فيسوء سلوكهم في حياتهم المقبلة حيث يتعذر اصلاح اعوجاجهم - وأما من الوجهة التعليمية فلا سبيل الى اغرام الاطفال على حصر اذهانهم في الدرس وإثارة انتباههم إلا عن طريق تشويقهم بوسائل الإيضاح التي تبهر ابصارهم وتولد السرور في نفوسهم ومن ثم وضع علماء التربية نظاماً مدرسياً حديثاً لتعليم الاطفال في السنين الأولى من دور طفولتهم وفقاً لطبائع الاطفال وغرائزهم

• وبديهي أن هذا النظام لا يقصد منه ارهاق الطفل بالعلوم والمعارف وإنما يقصد به مجرد توجيه حواس الاطفال الى ما يحيط بهم من مظاهر الطبيعة وسائر الموجودات من حيوان

ونبات وجاد لاستخدام حواسهم وتحرين ملاحظتهم وتعويدهم بعض العادات الشخصية المستحسنة وتزويدهم بالمعلومات التي تثير في نفوسهم لذة البحث والسؤال لاستطلاع ماخفي عنهم على أن يكون أساس كل ذلك التلطف مع الأطفال وقضاء رغباتهم وتلبية حاجتهم على أساس التلاؤم مع ميولهم واستعدادهم وطباعهم وغرائزهم ويعرف هذا النظام « بمدارس رياض الأطفال » Kinder Garten

وتقوم نظام هذه «الرياض» على أساس البأس المحجودات العلمية في هذه المدارس ثوب الزخرف والفضل في تثبيت دعائم هذا النظام يعودالي « فردريك ولهم فروبل »<sup>١</sup> أما بالتلنزي فله فضل توجيه الآراء الي هذا النظام وفضل ابتكاره ومهما قلنا في اغراض هذه فليس لدينا مانسوقه أكثر مما قاله فروبل نفسه من أن الغايات التي ترمي اليها هذه الرياض هي رعاية الاحداث وتدير شؤونهم في السنوات الأولى من أعمارهم وتأهيلهم للحياة المدرسية التي تأتي بعد العمل على انماء قواهم الجسمية وتحرين حواسهم واثبات مداركهم واقدارهم على تعرف مظاهر الطبيعة حولهم ووقفهم على اسرار الاجتماع

« ١ » ذكر الاستاذ مصطفى امين في كتابه تاريخ التربية صفحة ٣٤٥ أن فروبل لم يمتد الي تسمية مدرسته بهذا الاسم إلا بعد سنوات عدة من مبدأ تأسيسها، وقد كان اهتماده الى ذلك بطريقتي الالهام بعد حيرة شديدة واجهاد فكر عظيم . ولقد قص صديقه وزميله « باروف » حكاية اهتمائه الي هذا الاسم فقال « مضت ازمان طويلة لم يوفق فيها فروبل الي اسم يرتضيه ويطمئن اليه ، حتى كنت أنا وهو وصديقنا مدنورف نتمشي جميعا بين الحقول والمزارع وكنا في طريقتنا الي بلاكسبرج ، ومدنورف يحدثني وأحدثه ، وهو لاه عنا لا يصفني الي شيء من حديثنا ، ولقد لحظناه طول الطريق مفكرا يردد قوله : « آه لو آني أوفق الي اسم ملائم أدعوه بمعدي » ولبئنا كذلك مدة طويلة حتى اقتربنا من المدينة ، وبيننا نلحظه سابحا في تصورات غارقاتي تأملاته ، اذا به قد وقف فجأة وثبت في مكانه كأنما سمر الي الارض وقد لمت عيناه وصار لها بريق شديد ، ثم صاح بين الجبال صيحة شديدة كان لها دوى عظيم وقال بأعلى صوته « لقد اهتديت اليه . روضة الاطفال هذا هو الاسم الذي سأدعوه به بمعدي »

والتعاون على الأعمال وتوجيه نفوسهم الى النافع الصالح في الحياة وتمكين رابطنهم بالله وغرس محبة في قلوبهم . ولم يؤمن فرويل بشرة هذه الرضا في تشدث النشء الا بد أن درس ميول الاطفال وطبائعهم عن خبرة وتجربة قرأى أن ردهة الملعب في هذه المدارس خير معين للمعلم على تهيئة الاطفال واعدادهم جسما وعقلا وخلفا المدارس الابتدائية ولقد فطن فرويل الى اطواره الأولى وما كان يمانى من الآلام وتذكر أن نفسه تعلقت ببناء كنيسته رافه شكها وهو طفل فجمع الخشب والطوب وانبرى للعمل واسكنه لم يلبث طويلا حتى فشل فضعفت ثقته في نفسه لانه لم يجد مرشدا يتشبي معه في الميول ويسير رغبات فرويل الصغير ويذله فيما بدر انصراف المعلمين عن مراقبة ميول الاطفال وما يترتب على هذا الاهمال من ضعف الرغبة وقصور الهمة وخمود الذكاء فتقدم تمة الطفل بنفسه فكان مابدا لهن من أهم عوامل اهتمامه بوضع نظام «رياض الاطفال» وقصارى القول من اليوم الذي صاح فيه روسو صيحته في كتابه «اميل» أخذت العناية زرداد والابحاث تكثرت في درس هذا المخلوق وتعني به «الطفل» وجاءت تجارب باستلزي<sup>(١)</sup> وفرويل مؤيدة لهذا المخلوق من الطباع الخالصة والنرائز الخاصة ومثيرة اهتمام الناس بدراسة هذه الطباع وهذه النرائز لمسيرة طرق تفكيره وعقليته ووجدانه وارادته ومجاراته في حركاته والعبه وغرائزه مع توجيه هذه الميول الى ما ينمي ويرقيه جسما وعقلا . .

وأما أن التربية الرشيدة تقوم بتعليم التربية القاصرة فواضح كل الوضوح من أن أبناء المزارعين في حداثة سنهم يتعلمون بالمشاهدة والمحاكاة والممارسة شيئا من الفلاحة والزراعة وعلف البهائم وحلبها وطرق الاتضاع بها . أولست هذه المعارف تتضمن «١» جاء ضمن التقارير التي كتبت عن تجارب باستلزي « لقد أرانا باستلزي القوى المنظمة الكامنة في طبيعة الطفل وأرانا الطرق التي يجب أن تسلك لاستثارة هذه القوى واتقانها أن النجاح الباهر الذي احرزه مع تلاميذه على صغر اسنانهم واختلاف مداركهم يدل دلالة واضحة على أن كل طفل له عمل في الحياة يضطلع به ويفنى فيه لو استطاع المعلم أن يوقظ مداركه ويستثير مواهبه على مقتضى القوانين الثابتة في علم النفس .

فما خاصا من أقسام المعرفة التي تعني بدراستها المعاهد العلمية على وجه التفصيل ???  
 كذلك نرى أبناء الملاحين سكان السواحل يتعلمون منذ باديء نشأتهم شيئا من  
 قيادة السفن الشراعية ويقوون على التمييز بين أنواع الاجواء .. أو ليست هذه المعلومات  
 تدخل في حظيرة البرامج التي تعني المعاهد العلمية بتعليمها على وجه التفصيل ???  
 وهكذا شأن أبناء الجلبين في درايتهم بصيد الحيوان وقنص الوحوش وركوب  
 الخيل وأعمال الفروسية وأساليب القتال وهذه كلها معلومات تدخل ضمن دائرة مسود  
 الدراسة التي تقوم المعاهد العلمية بشرحها وبيانها ..  
 وما قلناه في شأن أولاد المزارعين والملاحين والجلبين نقول نظيره في شأن أبناء  
 الطوائف الأخرى ..  
 وهكذا تهم نفس الناشئ بالموجودات ويستعين بالخطأ والقراء على فهم ما أشكل  
 عليه منها ..

وأما قولنا أن للذرية الرشيدة الأثر الفعال في تكييف الذرية القاصرة فلا يحتاج  
 الي تدليل البراهين العدة المحسوسة التي قامت على ما لا أعمال البيئة المحيطة بالاحداث من  
 الأثر الكبير في نفوسهم من ناحية حبهم التقليد الذي كثيرا ما يدفعهم الي اتيان عمل من  
 تلك الاعمال التي تجري أمامهم وبتكرار هذا العمل يصبح عادة ويمرور الايام بتحول  
 خلقا (المادة طبع ثاب) ومن هنا تفهم ما للذرية الرشيدة من الأثر في نفوس الذرية  
 القاصرة لا من حيث ادراك المعرفة فحسب بل من ناحية التهذيب كذلك ..  
 على الاعتبار التي اسلفناها والتي لا يسمح لنا المقام بالتبسط فيها نرى أن العناية  
 بدرس طبائع الاطفال وعلم النفس أمر هام ومن ثم كان لسننسر كل الحق فيما أشار به من  
 ضرورة عناية الآباء - لا المعلمين وحدهم - بدرس طبائع الاطفال وعلم النفس  
 وسنعود الي تفصيل ذلك عند الكلام على أعمال الحياة الرئيسية وعلاقتها بترتيب  
 قيم العلوم وفقا للخطوة التي سلكها سننسر في هذا اللصد ..

# تدرج التبرية من العصور الاولى الى العصر الحاضر

تمهيد

إذا استعرضنا تاريخ التربية ألقينا حافلا بكثير من الآراء والأفكار المتشعبة والبحوث والمسائل المستفيضة والنظريات والمذاهب الشتى فإذا حاولنا رد ذلك الى أصوله وجدنا أن نظم التربية في مجلتها ظلت تتبع حالة الحياة الاجتماعية والمتغيرات السائدة الى حد ما وظلت تسير المثل العليا التي تطل على الافراد والجماعات والامم مسيرة الى درجة ما ... وإذا تتبعنا تاريخ الانسان وجدنا مثله الياسارت جنبا الى جنب مع رقيه العقلي وشعوره الديني ومن ثم سارت نظم التربية في سبيل التحول والتدرج والترقي وقفا لناموس تطور الحياة الانسانية نفسها وريقها من حياة الهنمية الى حياة القبيلة الى حياة الامة الساذجة الى حياة المدنية المتعاقبة . فيينا نرى المثل الاعلى الذي أطل على العصور الاولى لم يكن سوى انكسار لكفايات الانسان وصورة من آماله في كسب العيش اذ نرى أن المثل الاعلى الذي أطل على سبنسر في رسالته صورة من العيشة الممتنة الراضية فالتربية الكاملة في نظره هي التي تؤهل الفرد للاستمتاع بكافة نواحي العيشة الرغدة السعيدة وتمكنه من الانتماع بكل ما جادت به الطبيعة من نعيم ومنفعة (١)

من هذا الفارق الذي أوردناه بين المثل الاعلى في العصور الاولى وبين المثل الاعلى الذي قام في ذهن سبنسر يتضح لنا صحة ما ذكره سبنسر من أن هناك علاقة ظاهرة بين نظم التربية المتعاقبة وبين ما يعاشرها من النظم الاجتماعية اذ أن هذه النظم وتلك وليدة التفكير الانساني أو متبوع العقل البشري (٢)

والواقع أن علماء التربية تجسست كثيرا من المشاق في تصور الاوضاع ورسم الخيط

وتقرير المناهج وسن النظم وتحديد النايات وبجهودهم نشأت الاساليب وتدرجت المذاهب وتطورت النايات ومع ذلك فلم يتم مذهب منفصل تمام الاتصال عن غيره مما تقدمه حين ارتأى الباحث قصور المذهب السابق عن اعداد النشء للحياة الجديدة المرغوب فيها أو بصورة أوضح أخذ كل باحث ينقد آراء غيره من المتقدمين في التربية ويبين ما فيها من قصور يعجزها عن تأهيل النشء لمسارته مثلاً أعلى ويمدها عن تحقيقها غاية أرقى ومطلباً اسى فمذاهب التربية - في مجموعها - وليدة جهود شتى بذلت في أوقات مختلفة وقام بتحقيقها عدد لا يستهان به من أقطاب العلماء والباحثين وليس من الانصاف أن ينسب لأحدهم فضل الابتكار البحت مهما اصططب مذهب بالروح الجديدة البحتة وانما للجميع فضل البحث والدرس والتحقيق والتهديب والابداع ...

علي أنه لا يمكننا في هذه الرسالة أن نقصل ما اهتدى اليه العلماء في مختلف المصور من الاساليب والمناهج والنايات فتاريخ التربية كفيل بإيضاح ذلك لكن ذلك لا يمننا من أن نحقق ناجية واحدة في هذا الصدد فاعزمننا أن نقتفي أثر خطوات التربية ونستقرى خواصها في أطوارها المختلفة لبيان العلاقة بين الحوادث الاجتماعية والسياسية والدينية وبين ما عاصرها من نظم التربية وغاياتها وما كانت لهذه العلاقة من الأثر في تدرج المذاهب وما اعتور هذا التدرج من التأخر أو التقدم وفقاً لتلك المؤثرات ثم ما كان لنظم التربية وتغيير اتجاه سير الافكار من الأثر في الحياة العامة فإن هذه النظم كما تأثرت بالحياة الاجتماعية والمعتقدات السائدة فانها كذلك أثرت في تغيير تلك الحياة وهاتيك المعتقدات فهي كالعامل المشترك تتأثر بروح العصر وتؤثر في هذه الروح وفقاً لجهود الباحثين والمحققين أى أن أساليب التربية تعمل بين طياتها عوامل التغيير والتجديد ....

#### ١ - التربية الفطرية

كانت الباعث للانسان في أول الأمر على طلب المعرفة يرجع الي مجرد استخدامه تلك المعرفة في مزاوله عمل من أعمال الكسب للحصول على القوت واذن فالاحداث كانوا يحصلون قسماً من المعرفة بفضل تدخلهم في الحياة العملية للأسرة وللجماعة التي يعيشون فيها ولذلك كانت تزداد هذه المعرفة كلما كثر اختلاط الاحداث بالرجال المحبرين

ذوى الدراية والخبرة والمعرفة وكان الاحداث يستمدون في تحصيل القليل من تلك المعرفة على المشاهدات والتلقين المجرد ثم التقليد فالممارسة ..  
أما التأديب ونعني به التهذيب فقد كانوا يعملون في تحقيقه على القدوة الصالحة والانطلاق في ميدان التمرين والتجارب التي تهيم الجسم والعقل للجهد في سبيل الحياة .....

وبديهي أن هذه التربية الفطرية كانت تمشي مع الحياة الساذجة التي فيها كان يمشي الناس في ذلك الحين قبل أن تنفتح عقولهم الى دراسة الظواهر الطبيعية المحيطة بهم وقبل أن يحاول الناس فهم اسباب تلك الظواهر وما أودع فيها من قوي وممزايا .....

ومن ثم يتضح أن هذه المعرفة وهذا التهذيب لم يقوما في بادئ الامر على أساس أصول خاصة أو أساليب معينة كالتي رسها علماء التربية فيما بعد لمن يقومون بصناعة التعليم اذ كانت المعرفة نتيجة المشاهدة والتجربة والممارسة وكانت عملية التعليم والتهذيب قائمة على أساس « التلقين المجرد » و « المحاكاة » .  
والذي سبل على القديرة الرشيدة مهمة القيام بتعليم الذرية القاصرة انما هو .  
استمداد الطفل من جهة وحاجة الفرد الى الارتزاق من جهة أخرى ا

هذه صورة مصفرة للحالة العلمية والتطوعية التي كان عليها الانسان في عصوره الأولى فلما اهتدي الانسان الى وسائل تحصيل قوته وضمن سلامته نفسه وجد من الوقت فراغاً دفعه الى التفكير في كل ما حوله من الظواهر الطبيعية فحاول الدرس والنظر وبدأ يتدرج في فهم أسرار الكون وما يحيط به من المبهمات والمخبات وفي تحليل الظواهر الطبيعية تحليلًا يتفق مع منازعه وتجاربه فحاول ربط المسببات بأسبابها وارجاع الملل الي معلولاتها فنشأت عن ذلك حركة فكرية كانت نواة صالحه لظهور العلوم والمعارف .

ثم أخذ يحتل على أعداد حاجاته ومطالبه في الحياة وكان كلما أخذت تلك المطالب في الاتساع وأخذت هاتيك الرغبات في الازدياد والتضخم شرع يعمل

الفكر ويجهد القريحة ويصرف قواه العقلية في التفنن لارضاء مطامعه في الحياة .

#### ٢ الفرصه الفردى

شعرت كل أمة سارت في سبيل التقدم بضرورة العناية بتربية الفرد اذ أدركت أن الفرد يكون حجرا في بناء الأمة وأدركت أن عمل الفرد له أثر خاص في عمل الجماعة فتولدت عن هذا الشعور رغبة في تربية الافراد لا لصالح الفرد في ذاته فحسب بل لما في ذلك الاصلاح من الأثر الطيب في حياة الجماعة التي يعيش فيها . فكان لابد للأمم من التفكير في وسائل أعداد الافراد وتيئتهم الى ساحة ذلك العمل لتحقيق الغاية ان كانوا ينشدونها فكانت « السترية » لاعلي المعني الذي تقدم وصفه في المصور الأولى تلك التربية التي سيق اليها الناس يوحى من فطرتهم وبدافع من حاجتهم الى الارتزاق ولكنها تربية اخرى رائدها اعداد الفرد لعمل خاص وأخذه بمادات وأخلاق خاصة وغايتها تحقيق ما تنشده الجماعة من الآمال في سبيل الارتقاء والرخاء فظهرت ضروب شتى للتربية يتلاءم كل ضرب منها مع استعداد الأمة وحاجاتها وميولها ونزعاتها فكان لكل أمة وجهة نظر خاص في التربية ولكل تربية أسلوب خاص لتحقيق غايتها الخاصة (١) ولقد كان السفسطائيون<sup>(٢)</sup> يعتمدون كل الاعتماد على تأييد المذهب الفردى الذى يدعو الى ترقية الفرد واستقلاله وحمايته من تدخل الحكومة في شؤنه فنشأ عن هذا الشعور ميل الى أضافة غاية جديدة غير غاية الحصول على القوت وهى غاية ادراك المعرفة لسترقي الفرد في ذاته ورفع مستواه

#### ١- راجع تاريخ التربية

٢ - جماعة من الفلاسفة جاهروا بأن من الخير للانسان أن ينصرف عن المباحث الفلسفية التى لا علاقة لها بنفع الانسان الى المباحث التى تؤدى الى نفع الفرد فظن هؤلاء البداة أن المنفعة هي كل ما يجب على الانسان أن يسعى لتحقيقه متكونين الحقائق بتاتا أو متشككين فيها ولذا أخذوا ينشرون مبدأ القدرة على اقناع الخصم فليس عندهم (حق) أو (باطل) غير مجرد الاعتقاد الشخصي في صحته أو بطلانه فأخذوا في بث تعاليمهم واتخذوا طريقة (اللاقلة والخطابة) أسلوبا لنشر دعايتهم



أما لأسلوب الذى اتخذ في ذلك الحين فقد كان أسلوب «القاء» أو «خطابة» وهى خطة لا تعصم الباحث والمستمع من خطأ التقدير..

### ٣ - طريقة الحوار (توليد المعاني)

كان لأسلوب السفسطائيين فضل في تمهيد السبيل لتغيير نظم التربية الساذجة القديمة واستبدالها بالأساليب القديمة أساليب أخرى أكثر صلاحاً ونفعاً فقد ظهر سقراط ووقف زعيم حركة المعارضه لفرض السفسطائيين من التربية لكنه لم يكتف بهدم القديم اذ رأى أن يثبت أمراً خليقاً بالاثبات فكان يبحث عن منفعة محققة تلائم الحق واذ كان يعتقد أن هناك حقاً يحاول البحث عنه. وأن هذا الحق مستتر في توسبنا وأن هناك غشاوات مختلفة مصدرها كل الظروف المحيطة بالانسانية وهذه تحجب النفس عن الحقائق المستترة فيها وإذا فلابد من تمزيق الغشاوات وكشف هذه الحجب الكثيفة ولا يتم ذلك الا بالحوار فهو وحده الذى يزيل الحجاب الخائل بين النفس وما فيها من الحقائق حتى كان يقول عن نفسه انه مولد للمقول كما كانت أمة قابلة لتولد النساء...

وبما أن النفوس حبل بالحقائق فوظيفة الحوار هى توليد هذه النفوس ومن ثم عرفت طريقة الاسئلة والاجوبة التى وضعها سقراط باسم توليد الحوار أو توليد المعاني.

وشتان بين طريقة الخطابة واللقاء وطريقة الحوار فبينما الخطيب يستطيع أن يثبت خطابات دون تحقيق ما لها من الصلة وبينما البلاغة الخطابية تستطيع أن تلهي الخطيب عن كثير من الحقائق وأن تلهي المستمع عن ادراك المغالطات والشعوذة فإن طريقة التماور تعصم الباحث والمستمع من هذا لان التماور يتقل من نقطة الى أخرى فكلمة أثبت المماور صحتها وأفره مماوره على صحة دعواه انتقل الى النقطة التالية فالخطيب

---

فكانوا يذهبون مذهب الشكك فى كل شيء ولما وصلوا من مذهب الشكك الى ذروته أصابهم مرض التفكير على صورة تقتل عندهم فيها الآراء وتهادم ثم نطل أفكارهم مع ذلك تنصبا في دقة وتفصيل يصعب عليك بعدها أن ترى لمن تكون الغلبة وقد تضطر آخر الامر للتسليم بان غلبة له تكون وبأن الحياة ستظل ممتدة كما هذه الافكار والآراء

يترسل في إبقائه في حين أن المحاور ويلقي عليك سؤالاً ويسمع جواباً ثم يتنافس معك في موضوع السؤال ويعترض عليك في مضمون الجواب ثم ينتقل من نقطة إلى أخرى بناية الهدوء والدقة والأمان...

يلوح لنا أن سقراط لم يتكره هذه الطريقة الحوارية إلا رغبة منه في التقصي في البحث والتعمق في التحليل لإدحاض آراء خصومه السفسطائيين فالطريقة السقراطية أصل ولها صورة...

أما أصلها فهو التحليل والمقابلة بين الأشياء المختلفة ليصل منها إلى نتائج الأشياء فإذا وصل إلى حكم من الأحكام حلله إلى القضايا التي يقوم عليها ثم حل هذه الأجزاء إلى الأجزاء التي يتألف منها وإذا فرغ من هذه العملية انتهى إلى عملية أخرى وهي الموازنة من هذه القضايا المختلفة...

أما الصعوبة فهي الحوار بين اثنين أو أكثر..

فالطريق الذي سلكه سقراط في إبعاده هو بعينه الطريق الذي سلك في وضع العلوم الطبيعية الحديثة فقد كان سقراط أول من وجه فكره إلى البحث في تحديد المعاني العامة والخاصة للألفاظ عند التكلم بها ولقد كان موضوع البحث لبيان معاني الكلمات في عبارات مختلفة وبالموازنة والتقابل يتعين المفهوم الذي وضع اللفظ للدلالة عليه (١).

على أن محمود سقراط في التربية لم يكن مقصوراً على ابتكار أسلوب الحوار بل أدخل على العناية من التربية غاية جديدة هي طلب العلم لذاته فالعلم في نظره أساس الفضيلة بل لم يقتصر سقراط على إثبات الرابطة بين العلم والفضيلة وإنما ذهب إلى أبعد من ذلك فبين أن العلم الصحيح ميسور لكل إنسان ورأى أن خير الطرق لتربية العقل الإنساني أن يعلم الناس طرق التفكير لاستنباط الحقائق على أساس فحصها بالجدل والحوار وأثيرت العناية بالسبالة الخلقية فتولد شعور جديد يرمي إلى سيادة ترقية الفرد ليتمتع بحرية الفكر والعمل فبعد أن كان التقليد في المصور الأولى غاية ما تصبو إليه رغبة العامل سيقّت الحوار إلى حب استطلاع الحقائق وبعد أن كانت التقاليد والعادات لها قسط كبير

في تدبير شئون المجتمع الانساني قبل ذلك صار تدبيرها بعد ذلك مؤسسا على شيء من  
 الأصول والمبادئ الديمقراطية غير أن روحا جديدة قد نشأت بعد ذلك بسبب ظهور افلاطون  
 وأثر مذهب وآرائه والواقع أن افلاطون كانت له مبادئ وآراء في التربية ترجع الى نشأته  
 وأسرته ونزعتة فهو ارستقراطي المولد وكانت لارستقراطية آثار ظاهرة في مذهبه وآرائه  
 فمد ظن أن الحقائق العامة ليست ميسورة إلا للذين وهب لهم الله كفاءة متميزة وخصهم  
 بحاسة سادسة هي حاسة إدراك العلم الصحيح زاعم أن المعلومات لا تصل الى النفوس  
 عن طريق المشاهدة والاستنباط وإنما تنجي عن طريق الالهام والقيض على أصحابها أيضا  
 وقد دفعه هذا الشعور الى تعيين طبقة خاصة من الافراد لدرس العلوم العالية على اعتبار  
 أن تلك العلوم حبس على أمثال هؤلاء المتأزنين الذين منحهم الطبيعة قسطا وافرا من  
 الذكاء يؤهلهم الى ادراك ثمرات العلوم العالية ومن ثم رأى أن يكون رجال الحكم  
 والسياسة من الحكماء والفلاسفة الذين وقتوا في البحث والتحقيق العلمي ونجحوا في  
 دراستهم المالية نجاحا محسوسا وأوتوا من الحكمة شيئا كثيرا. على أن افلاطون نفسه  
 أدرك آخر الامر اسرافه في مراميه واغراقه في تصوراته فمدل عن رأيه الأول بمد أن  
 ظهر له بالتجربة استحالة تحقيق تلك الآراء عمليا<sup>(١)</sup> وقد كانت لهذه الآراء آثار ظاهرة  
 في حرمان طبقة العمال والصناع قسطا وافرا من التربية غير أنه أثار اهتمام العالم بضرورة  
 تهذيب النفس الانسانية لاصلاح المجتمع فجعل الغاية من التربية تزويد الروح والجسم  
 بكل ما يمكن من الجمال والكمال وأذن أصبحت للتربية مهمة أخرى فوق ما كان لها  
 فصارت الغاية من الحياة خدمة المجتمع البشري لتتوافر سعادة الافراد جاعلا العلم الصحيح

---

(١) مما ألفه افلاطون كتابين أحدهما كتاب الجمهورية والآخر كتاب القوانين  
 وبينهما فرق وهو أن الأول كتب في أول حياة الفيلسوف والثاني كتب في آخر حياته  
 سنة ٣٤٧ ق م. وهذا الفرق الزمني بين الكتابين أوجد فرقا في الموضوع فالاول متطرف  
 والثاني معتدل الأول يندفع فيه الفيلسوف الى الخيال فهو لا يمتدل ولا يميل الى لطيف  
 النظريات والثاني يلطف فيه من نظراته متأثرا بما مل الشيخوخة وما تركته التجارب  
 في نفسه من الشك والاعتدال . . .

وسيلة تتحقق بها هذه الغاية بلحشا مالم النفس من القوي التي عنها تصدر الاعمال ...  
فبدأت الفايه من الترييه تتجه الى حفظ الجنس وتقدمه وترمي الي صقل الفرد وترفيه  
جماعته على اعتبار أن حياة الفرد جزءا من حياة جماعته وعلى اعتبار أن الجماعة صورة  
تجوى مجموع صور أفرادها فالترية هي التي تطبع في ذهن الفرد صورة تتحقق الخبر للفرد  
والجماعة معا ولعل « المثل العليا » التي قامت في ذهن افلاطون توضح لنا قيام التربية  
في ذلك الحين على أسس من الأساليب النظرية البحتة في تقرير الخير العام ...

نظرية المثل هذه هي أساس الفلسفة الافلاطونية ومن استطاع فهمها فقد فهم فلسفة  
أفلاطون وقد أورد هذه النظرية في الجزء السابع من كتابه الجمهورية حيث قال « تصور  
ياعزى جولوكون حالة الطبيعة البشرية بالنسبة للمعرفة والجهل كما سأمرزه لك بكهف  
عميق يدخل النور اليه من فتحة مستطيلة بطول ذلك الكهف وتمثل أناسا مقيدون فيه  
منذ الطفولة بكيفية لا يستطيعون معها التحرك أو الالتفات الى وراء بل يبصرون فقط  
ما يكون امامهم ووراءهم نار مثقبة فلا أشياء التي تمر وراء أولئك الأسرى وأجبر على  
الالتفات خلفه ألا تحظف بصره تلك النار فلا يميز في يديه الأمر الأشياء التي لم يرى  
إلا ظلالها فإذا يكون جوابه في تلك البرهة لمن يقول له أن مارآه سابقا ليس إلا ظلا  
للشيء الحقيقي الذي يراه الآن وإذا اقتيد خارج الكهف الى الفضاء حيث يسطع نور الشمس  
وحيث تمر أمامه حقائق الأشياء وليس أشباحها ألا يقتضي له زمن طويل لتمييز بين الحقيقة  
والخيال ويدرك ضكنه الشيء ويعلم أن النور يعكس الظلال ...

هكذا حال الانسان من يوم ولادته يتدرج في الرقي العقلي وكذلك المثلث ليس  
مجرد إدراك عقلي بل هو حقيقة واقعية مطلقة ومستقلة عن الأشياء المتمثلة لنا وهو الصورة  
التي تمخضت الأشياء أشكالها منها وتصورها العقل كذلك ..

فالدائرة مثلا توجد بذاتها قبل أن ترسم في الحيز وقبل أن يضع المهندس لها تعريه  
أو حدا كذلك حال كل الطبائع الحسية والكائنات الحية . والصفات والعلاقات الأدبية  
فكل منها مثال نشخص في العالم العقلي سابق لما هو مشخص في العالم المادى »

ولعل سبب تفسير سير اتجاه الأفكار ما قلل به افلاطون فيما يتعلق بالعلم وكيف  
نصل الى الحقائق وما قيمة الحقائق التي نصل إليها وفيما يتعلق بالعلوم أى بالطبيعة وما  
وراء الطبيعة والعلاقة بين العالم ومنشئه وبين العالم بفضه ببعض وفيما يتعلق بالاخلاق  
والسياسة .... فكان هذا سببا في انعاش الفرض الاجتماعي من التربية

أما فيما يتعلق بالعلم فقد اكتفى بأن هناك حقائق ولأن هذه الحقائق لا تقبل تغييرا  
أو زوالا وحاول أن يثبت أن العلم إنما هو الوصول الى هذه الحقائق ومعنى هذا أن  
موضوع العلم في نظره لا يفنى ولا يتغير ...

وقد ظن أن هناك حقائق ولكنها غير مدركة بالحس فهي لا مذاق ولا تشم ولا ترى  
ولا تسمع فإذا لم تكن محسوسة فهي ليست موجودة في العالم الخارجي وإذن فهي  
حقائق معنوية موجودة في عالم معنوى . هذه الحقائق يشعر بها العقل الانسانى اذا وجد  
واذا لم يوجد فهي موجودة بالرغم من ذلك وهي حقائق معنوية ولا توجد حقائق  
مادية في العالم الحقيقي في فلسفته ليس هو العالم الذى نعيش فيه إنما عالمنا هذا هو صورة  
لعالم آخر معنوي فكل شيء خارجي هو صورة مشوهة لقكرة موجودة في ذلك العالم  
المعنوي والعالم بهذه الحقائق يقين لا يقبل الشك ولا يقبل الظن ...

ثم هناك الوجود الخارجي هذا الوجود لا قيمة له في نفسه ووجوده نتيجة لاتصاله  
بهذا الوجود المعنوي أعني أن هذه الحقائق التي نحسها ونشدها بينها وبين العالم المعنوي  
الحال اتصال ...

إذن هناك علمان علم مصدره الحس وموضوعه ذلك الوجود الخارجي. وهذا  
لا يسميه افلاطون علما بل يسميه ظنا لأن هذا الوجود الخارجي ليس ثابت . وعلم مصدره  
العقل وموضوعه تلك الحقائق الخالدة وهذا الذي يستحق أن يسمى علما لأن هذه الحقائق  
لا تقبل شكاً أو تغييراً ...

هذه الحقائق هي التي تسمى بالمثل الافلاطونية أو الكليات الأولى وهي تنتهي الى  
حقيقة الخير وهي عند افلاطون بمثابة الاله عند المتدينين ...

وأما النفس الانسانية فهي في نظره عند ما تسكن الجسم الانسانى تتأثر بثلاثة أشياء

(١) بجوهرها الخاص الذى هو نور بطبيعته وعلم بطبيعته واطلاع بطبيعته وهذا هو العقل ...

(٢) بما يسمونه بالنفس الغضبية وهي كل ما من شأنه الدفاع عن الحياة ...

(٣) بالحواس الدنيئة وهي ما يسمونه بالنفس الشهوية ...

وهو يشبه نفس الانسان بالعربة يتودها جوادان يحوقها سائق وهو العقل والجوادان أحدهما يمثل العواطف الشريفة كالغضب والكرم والثاني يمثل العواطف غير الشريفة كالأكل والشرب ...

لذن للنفس ثلاثة قوى القوة العاقلة ومقرها الرأس والقوة الغضبية ومقرها القلب والقوة الشهوية ومقرها البطن ...

أما مذهب في الاخلاق فيبني افلاطون مذهبه في الاخلاق على نظريته السابقة في النفس فالجسم الانساني متأثر بهذه العناصر الثلاثة أما عنصر الشهوة فهو الذى يوجد بالجسم وهو محتفظ بوجوده بواسطة القوة الغضبية وهذا كله يديره وشرف على تدبير العقل .. هذه الاشياء الثلاثة يجب أن يوجد بينها توازن فاذا تغلبت النفس الشهوية كانت الانسان من أخط الموجدات واذا تغلبت النفس الغضبية واصبح الانسان كله عنف وشدة فهو أرقى منه في الحالة الأولى ولكنه منحط أيضا واذا تغلبت النفس العاقلة فهو أرقى طبقات الانسان ولكن ذلك غير مقدور لامة الناس - فالثلث الأعلى عند افلاطون هو أن توازن هذه القوى الثلاثة فتؤدى كل قوة عملها بالتدبر المطلوب فيقوم العقل بالتدبير وتقوم القوة الغضبية بالدفاع وتقوم القوة الشهوية بمحاجات الجسم المادية فاذا وجد هذا التوازن فقد وجد المزاج الذى يسمي اليه افلاطون وهو الذى يسميه بالاعتدال ولكل قوة من قوى النفس فغضائية من الفضائل فغضيلة النفس العاقلة الحكمة وفضيلة النفس الغضبية الشجاعة وفضيلة النفس الشهوية الاعتدال .

واتفق افلاطون مع سقراط في مزج الفضيلة بالمعرفة غير أن الفضيلة تكون في معرفة « الخير » أي في التشبه بالله ولما كان الله هو الوحدة المرتبة والمنظمة لجواهر الاشياء فالتشبه به هو تنظيم قوى النفس المختلفة وترقيتها الي ذروة الكمال ويرى أن

السعادة والفضيلة لا ينفصلان - ويرى أن الافضل للانسان أن يتحمل الظلم ولا يرتكبه ولا يجب مقابلة الظلم بمثله ويجب على المجرم أن يسعى في التكفير عن ذنبه ولا يهرب منه والرجل الفاضل يحب الخير بجميع مظاهره ...  
وهو يرى أن الانسان ليس شريراً بطبعه وهو أن ارتكب خطأ فليس ذلك عن عمد منه ..

وهو يرى أن السياسة تطبق على للاخلاق ويرى أن المدينة كائن حي كالقرد فهي تتميز بكل ما يتميز به القرد من الصفات فكما أن القرد له ثلاثة قوى يتأثر بها فيجب أن تتأثر المدينة بقوة عاقلة وقوة غضبية وقوة شهوية وعلى ذلك قسم طبقات السكان الى ثلاثة أقسام قسم يمثل الطبقة الشهوية وهي طبقة الزراع وكل الناس للذين يقدمون للمدينة حاجاتها المادية والقسم الثاني يمثل القوة الغضبية وهي طبقة الجيش التي تتولي الدفاع عن المدينة والقسم الثالث يمثل القوة العاقلة وهي التي تدير شئون المدينة ..

ليس هذا التقسيم نوعاً من العبث ولكنه صحيح الى حد ما فاذا نظرنا الى كل طبقة وجدنا هناك اتصالاً حقيقياً بين كل طبقة وبين العمل الذي فرضه عليها افلاطون فطبقة الزراع والصناع هي التي تقدم المأكل والملبس أي هي التي تقدم الشهوات المادية للمدينة وطبقة الجيش التي عمالها الدفاع عن المدينة لولا أن في الجندي عاطفة الشرف والفود عنه والغضب له التي تكون في نفسه القوة الغضبية لما استطاع أن يدافع عن المدينة فهم حقيقة يمثلون القوة الغضبية في القرد فاذا اتقلنا الى طبقة الحكم وجدنا أن تدبير الدولة ليس غضباً أو شهوة وإنما هو ترو وبحث واستقراء وكل هذه الاشياء هي من خصال العقل فالذين يقومون بتدبير أمور الدولة يعملون بعقولهم وإذن القوة التي تدير الدولة هي مجموعة القوى العقلية

وكما أن التوازن بين هذه القوى ضروري ليصل القرد الى المثل الأعلى في الاخلاق وهو الاعتدال الخلقى فالتوازن ضروري أيضاً بين هذه القوى في المدينة لتستطيع أن تصل المدينة الى المثل الأعلى في السياسة وهو الاعتدال السياسي  
وقد عني بهذه النظرية الفلاسفة السياسيون والاجتماعيون في هذا المصطلح والفرق

بينهم وبين افلاطون انما هو فرق لفظي فقط فافلاطون يذكر قوة شهوية وقوة غضبية وقوة عقلية وهم يذكرون الطبقات الاجتماعية وقد أراد زعماء الثورة الفرنسية بعد انهيار النظم القديمة أن يقيموا نظاما جديدة ويحولوا حكام الدولة من العلماء وفقا لرأى افلاطون ...

وكان فلاسفة القرن التاسع عشر « كسان سيمون » « واوجست كنت » يفكرون في المنفعة الاجتماعية وكانوا يفكرون في النوفيق بين العلم والفن وأن الحياة الاجتماعية تقوم على العامل والعالم أما فكرة افلاطون فكانت أقرب في الفضيلة والمثل الأعلى الخلقى منها الي المنفعة المادية والفلاسفة المتأخرون يتفقون مع افلاطون في أن كل وجود اجتماعي لا يقوم على الافراد بل على التضامن ...

لم يصل افلاطون الي هذا الحد من قوة الفكر وحده بل وصل الى اشياء مذهشة فقد فكر في المساواة بين الرجل والمرأة هذه الفكرة القائمة في أوربا في الوقت الحاضر وصل افلاطون الي أن يقرر أنه ليس هناك فرق بين الرجل والمرأة من وجهة طبيعتهما واذا ن لا يجب أن يكون هناك فرق لا في الحقوق ولا في الواجبات أى أن تتمتع المرأة بما يتمتع به الرجل من الحقوق وتؤدي ما يؤديه الرجل من الواجبات وكانت هذه الفكرة قد وجدت في البلاد اليونانية في أواخر القرن الخامس ولكن (ارستوفان) الشاعر الأثيني السكوميدي هزأ من هذه الفكرة في إحدى رواياته التي سماها « برلمان النساء »

لا يمكنني أن أقول أن التوازن هو الذي تقوم عليه الدولة بل يجب أن نعرف الاشياء التي تمكن الدولة من إيجاد هذا التوازن هذه الاشياء هي الأخلاق وأول هذه الاخلاق وأكثرها حظا من عناية افلاطون هي التربية فقد وضع لها قواعد مختلفة كان يرى في هذه القواعد طريق الوصول للتربية الاخلاقية التي تقوم عليها التوازن السياسي كان يرى أن أهم ما يحول دون اتفاق فردين انما هو التنازع على المنفعة فلولا أن هناك منفعة يتنازع عليها الناس لما وجد بينهم خلاف أو خصام ...

لكنه يرى كذلك أن ليس التنازع في المنفعة هو كل ما يحول دون الوصول الي الخلق السياسي الافلاطوني بل هناك خصال أخرى تحول بين الافراد وبين القيام بالواجب



هناك الحب الوالدى الذى يجعل الوالدين يحولان بين ابنهما وبين الخدمة العسكرية خوفاً عليه من الموت واذا هم يرضون به على المدينة ولكي يمنع ذلك يرى وجوب الناء الاسرة والوسيلة لالناء الاسرة هي منع الزواج ومعنى ذلك إما القوضى وإما ان تنظم الدولة العلاقة بين الرجل والمرأة إما القوضى فهي شر وإما الامر الثاني فهو الذى يجب أن يتبع أى أن تشرف الحكومة على العلاقة بين الرجال والنساء - ولكن هدم الزواج وان كان كافياً حقيقة لهدم العلاقة بين الأب والابن إلا انه لا يمكن لهدم العلاقة بين الأم والابن فيرى أفلاطون أن تستأثر الحكومة بالاولاد والبنات منذ ولادتهم ويقوم على تربيتهم بحيث أن الشاب أو الفتاة عندما ينشأ لا يعرف له أباً أو أمأ غير المدينة وأول واجب على الدولة هو تربية الابناء تربية بحسب الميل التريزى ليكونوا أعضاء في المدينة وأذكياؤهم يتعلمون الحكم ليكونوا حكاما للمدينة . والتربية العقلية عند أفلاطون تنقسم الى قسمين تربية طبقة الجيش التى تدافع عن المدينة ويرى انهم يجب أن يتعلموا الموسيقى والالامب الرياضيه والمعلومات التى لا بد منها للناس فى حياتهم العادية فإذا بلغ سن الجندي فهو تحت تصرف المدينة الى أن يموت أو يصبح غير قادر على الخدمة . أما تربية الفيلسوف فلا بدله من الموسيقى والالامب الرياضيه ولا بدله أيضاً أن يتقن العلوم الرياضيه لانها هي الصلة بين الانسان وبين الفلسفة

أما الموسيقى والرياضة البدنية فهما فى نظره فنان لا يقصد باحدهما تربية الروح والآخر تربية الجسم واما يقصد بهما معا تهذيب النفوس واصلاح الروح وأن التربية الحقه — هي التى تعلمي الروح والجسم كل ما يمكن من الجمال والكمال

فلما برز أرسطو من تلاميذ افلاطون أتيت له فرصة الدرس والبحث والتحقيق إذ كان أمامه عمل جسيم عظيم فى أحاديث سقراط وفى مختلفات افلاطون فشرع يستخدم عقله الكبير فى بنجها وتحليلها وتهذيبها فاكسبها روحاً جديداً بعد أن قد الآراء الافلاطونية ومال الى منح الفرد اكبر حظ مستطاع من الحرية فغير بذلك سير اتجاه الافكار فى التربية من ناحية الأسلوب والمنهج والغاية فوضع للعلم صورته التى هو عليها الآن

ورسم ماهو أهم من ذلك فأبان للعالم فضل الطريقة الاستقرائية المشهورة المبنية على المشاهدة والبحث في الجزئيات والتدرج منها الي الكليات فهو لم يؤمن بالاعتبارات النظرية المجردة وأكد انه لا ينبغي أن يطلب الضبط من الاعتبارات النظرية المجردة بقدر ما يمكن في مشاهدات الحوادث الواقعة تحت الحس فالصعود الي مبدأ الأشياء والعناية بتتبع تطورها هو آمن طريق المشاهدة<sup>١</sup> وكذلك رأيه في أن العلم بمهامية الفضيلة علما نظريا دون رياضة النفس على حيازتها واستعمالها والعمل لنصرتها أمرا لافائدة منه ولا ثمرة فيه فلم تكن المعرفة وحدها في نظره أساس الفضيلة .. وهو رأى قيم في فن التربية الحديثة إذ أن مجرد العلم دون العمل بقواعده لاقية له وفي الواقع ليس من المهم أن نعلم أن الصدق فضيلة وأن الكذب رذيلة إنما المهم أن تؤدي هذه المعرفة الي التحلي بالقضائل والتخلي عن الرذائل ...

فالتمييز بين الفضيلة والرذيلة ليس بالشيء المهم في التربية الاخلاقية في نظر أرسطو حيث يرى من الضروري كشف واطهار وتنمية جميع الملكات الطيبة المخلوقة فينا لاجلها وتقويتها حتى تتولد فينا الارادة القوية التي تدفعنا لملي عمل الخير قياما بالواجب وحباً في الخير . وهذه أسني غاية يسمي لملي تحقيقها المربون ...

وبديهي متى وجدت التربية بهذا المعني لازمت النفس بالقضائل وتحاشت الرذائل بقدر تلك الملازمة فإرسطو يدعو الي تعويد النشء لأن يفهم أن هذا الطيب طيب وذلك الخبيث خبيث بل أن يعمل الطيب ماقدر ويتجنب الخبيث ما استطاع لأن الحكم على الشيء بأنه حسن أو قبيح امر سهل وربما لا يكاد يوجد انسان يفعل أمرا مذموما وهو يعتقد أنه ممدوح فالجبان والشارق والقاتل والخائن والبخل والمنافق يفهمون أن مايرء كبرونه رذيلة من الرذائل ولكنهم لم يربوا تربية اخلاقية حمة تدفعهم الي ترك هذه الرذائل ولم ترتب لديهم ارادة قوية تكبح جماح شهواتهم واطماعهم ...

هذا المثال العالي من التربية الاخلاقية ادركه ارسطو قبل أكثر من أني سنة ووضع نصب عينيه ودعا الناس الي تحقيقه فهو من هذه الناحية قد وصل في تصوراته الي

اسى غاية من التربية ...

جاء فيما قل عنه ما يأتى « وفي الشئون العملية ليس الفرض الحقيقي هو العلم نظريا بالتواعد بل هو تطبيقها : فمما يتعلق بالفضيلة لا يسفى أن يعلم ما هي بل يلزم زيادة على ذلك رياضة النفس على حيازتها واستعمالها إذ لو كانت الخطب والكتب قادرة وحدها على أن تجعلنا أحيارا - لاستحقت - كما يقول « تيوغونيس »، أن يطلبها كل الناس وأن تشتري بأعلى الأثمان »

ومن هذا يتبين لنا أن التفضيلة عنده ليست إلا استمدادا طبيعيا منته المادة وطبعته خلقا يلزم الناضل فلا يتعدى حدوده في نيته وفي أقواله وإفعله هكذا أبان أرسطو للناس طريق الحياة الكاملة الخالدة وهكذا فسر لهم ارقى قواعد الارادة والحركة إذ أن فائز ارسطو في التربية كان غزيرا بذلك عليه ما جاءت في تضايف كتابه « الأخلاق الي نيقوماخوس » ذلك الكتاب الثمين الذي نقله الي العربية وصدره الأستاذ احمد لطفي السيد مدير الجامعة المصرية ..

ولكي تتبين اسلوب ارسطو في التعليم وبرنامج الدراسة الذي راق في نظره نرجع الي خطته التي اتبعها في تعليم الاسكندر كما جاءت في التصدير الذي أشرنا اليه ..  
وأما برنامج الدراسة الذي اتبعه أرسطو في تعليم الاسكندر فغير معروف بالضبط ولم يتعد بلوطرخس في أمره حدود الفرديات ولكننا مع ذلك نحصل هنا معنى ما ذكره في هذا الصدد فكنور ذروى إن ارسطو بدأ تعليم الاسكندر بالآداب مدروسة في الشعراء والخطباء . ثم علم الأخلاق مدروسا في التقاليد الاجتماعية وفي الطبع الانساني ثم التيساة مدروسة في مجارب الأمم أو بعبارة أخرى في دساتير الممالك المختلفة . ولم يحل تعليمه العلوم الطبيعية أي الأرض وعصولاتها وعلم وظائف الاعضاء أي الانسان والكائنات الحية وعلم الهيئة أي السماء وحركات الكواكب إلا في المحل الثاني ...

وفي سنة ٣٣٥ ق م عاد أرسطو إلى اثينا وفتح مدرسته المسماة « لوقيون » في حديقة متصلة بمبعد « باللون اللوقي »، وفي ظلال هذه الحديقة كان يشي وهو يحدث تلاميذه ويحاورهم ومن هذه العادة اشتق اسم « المشائين »، وأطلق على تلاميذ أرسطو طائلس ولم

يكن الحوار هو المادة الغالبة على التدريس في اللوقيون . بل لابد أن يكون المعلم الاول قد أقطع عند ما كثر تلاميذه . بل قدوى «أولي غليس» أن أرسطو كان يدعى نوعين من الدروس : للفلسفة : درس الصباح . وللخطابة دروس العصر . فاما طريقته التعليمية فيظن «زيلز» فيما يظهر أنها الحوار السقراطي فلا يفارق هذا الاسلوب إلا استثناء .

ولكن عبارات سيرون و «أولي غليس» و «ديوجين» تدل على أن أرسطو كان يلقى الدروس في استمرار واتصال لا متقطعا كما هي طبيعة الحوار وقال (أرسطو كسين) بصرح البارة أن أرسطو كان يحدد الدرس ويرسم موضوعه قبل أن يخوض في تفاصيله على أن أفلاطون نفسه لم يستمسك دائما في التعليم بالحوار السقراطي بل كان يخالفه ومؤلفاته الاخيرة تكاد تكون قد خلت من الطريقة . ولا شك في أن أسلوب أرسطو تعليمي وهذا الايضاح لا يأتلف مع الحوار الا قليلا . فأرسطو اذن لم يتقيد بأسلوب الحوار السقراطي . بل استخدم كذلك التلقين والتدريب من أساليب التعليم ورأى أن اسعي فضيلة ينميا في النشء فضيلة الاعتدال التي بين طرفي الافراط والتفريط وظن أن هناك فضيلة عالية تلازم الفلاسفة ولا يصل اليها سواهم بخلاف الفضائل الاخرى فانها عامة ميسورة لجميع الناس . وهو في هذا الشور ينحو نحو استاذ في تقسيم العلوم بين خاصة الناس وعامةهم ...

ولم تكن العناية بتقسيم التربية وترتيب أقسامها تبعاً لأهمية كل قسم من تلك الاقسام على أن المعنى الذي قام في نفسه من جهة التقسيم يشبه في بعض نواحيه تقسيم التربية في العصر الحالي ...

فيرى أرسطو ان نشأة الطفل تسير في ثلاث مراتب بعضها تلزم بعض على النحو الآتي

- ١ - المرتبة الاولى : النشأة الجسمية وهي أسبق المراتب في زمنها
- ٢ - المرتبة الثانية : نشأة القوة التزويجية أو النفس غير الناطقة
- ٣ - المرتبة الثالثة : نشأة النفس الناطقة وهي آخر النشآت الثلاث ظهورا وليس ثم حاجة إلى إقالة الحجة على أسبقية النشأة الجسمية فانها ظاهرة بديهية . أما نشأة النفس غير الناطقة فدليل أسبقيتها على النفس الناطقة أن آثار الرغبة والارادة والغضب تظهر

في الطفل عقب ولادته بخلاف آثار القوى الناطقة فانها لا يبدؤ إلا بعد أن يكبر وتتقدم سنه وعلى هذا الرأي قسم ارسطو التربية الي ثلاثة أقسام تنفق مع نشأة الطفل وتجرى معها في أوقاتها ...

١ - القسم الأول : التربية البدنية ويجب أن تسبق النوعين الآخرين كما سبقت نشأة الجسم نشأة النفس بقسمها ...

٢ - القسم الثاني : التربية الخلقية وتأتي ثانيا في الزمن كما أتت القوى النزوعية ...

٣ - القسم الثالث : التربية الفكرية وتأتي آخر كما أتت النشأة العقلية ...

مما تقدم يعلم لنا كيف بالغ ارسطو في شأن التربية البدنية فحاول أن يضع نظاما لتربية جسم الطفل قبل ولادته فدعا هذا الشعور الي تدخل الجماعة في شأن الزواج تدخلها فعليا وقاده هذا الرأي الي إباحة قتل الاحداث الضعفاء والي حرمان طبقة الصناع من الاعمال المالية على نحو ما رأينا في ميول افلاطون لكنه عاب على افلاطون آراءه الاشتراكية التي تضمنتها جمهورية افلاطون (١)

مما تقدم يتبين لنا أن ارسطو لم يقف بالنهاية من التعلم عند حد النضجة المادية التي تمكن صاحبها من الكسب والارتزاق فحسب بل أوجب تعلمها لأغراض نفسية وتهديبية وأهم هذه الاعراض تنمية القوى العقلية وتزويد الفكر بأنواع العلوم والمعارف لتثقيف العقل الانساني بما يمكنه من تعرف الجمال وادراك الكمال المطلق جاعلا تنظيم القوى النزوعية من أهم المسائل التي يجب أن يعنى بها لاصلاح تربية النشء فتى اعتدل ميل النشء ككون الفضيلة ...

ويرى من ناحية أخرى أخذ الاحداث بطريق تلقينهم العلوم واصنائهم لاليها أمرا غير جدير بالاعتناء إذ أن الأسلوب العملي وأخذ الاحداث بطريقة التمرين العملي يؤدي الي نتائج مرضية فغير الممارسة لا يستطيع النشء أن يحكم على الشيء حكما صادقا ... وعلى الرغم من المجهود الذى بذله ارسطو لانهاض الفرد وتعزيز جبرته الشخصية وتثقيف عقله بأسلوب علمي عملي فإنه لم ينجح كثيرا فيما أراد في بادئ الأمر فقد ظلت

هذه الفلسفة العالية غير متفتح بها كما يجب نحو قرن من الزمن فلم يكن لها إلا الأثر الضئيل في تغيير نظم الحياة الاجتماعية وفي تغيير الأساليب النظرية التي أتت انتقلت إلى رومهم ثم بعثت في عصر أحياء العلوم والمعارف فكان لها الأثر الفعال في سير النهضة الأوروبية حين انكب العلماء والباحثون من الرومان والعرب والفرنجية على استنساخ هذه الفلسفة ونقلها وترجمتها ودرسها وتعميقها والانتفاع بما حوتها من الآراء القيمة والأسلوب الباعث على تفتيح الذهن وقرير الحقائق ونعني به أسلوب الطريقة الاستقرائية الذي سهل وضع كثير من العلوم الحديثة ...

ظهر لنا مما تقدم أن التربية الفطرية كانت وفقا للحياة الساذجة فكانت كذلك التربية قلصة في مجتها منهاجها الحرف والتقنون والصنائع اليدوية وأسلوبها التلقين المجرى والتقليد الأعمى وغايتها كسب القوت والحصول على الرزق ثم تدرجت فصارت تربية نظرية منهاجها الموضوعات الكونية وأسلوبها النظر والمحاكاة البصرية وغايتها حفظ كيان العائلة وشدة أزر الحكومة ثم ارتقت فصارت تربية علمية نظرية منهاجها العلوم البشرية وأسلوبها الالتقاء وغايتها إبعاد الفرد في ذاته فساعد هذا النوع من التربية بعض المساعدة على اظهار شخصية الفرد وتوسيع مدى حريته وتوجيه نظره إلى العلوم الاجتماعية وإلى أسلوب الحوار والاستقراء المؤسس على المشاهدة والمعاينة وامتدت غايتها إلى التوفيق بين مصلحة الفرد ومنفعة الجماعة ...

ولقد كان للفلاسفة الأثر في إيجاد الحلقات العلمية الواسعة النطاق حيث ظهرت المعاهد العلمية التي كانت تعمل على نشر المذاهب الفلسفية المختلفة وكان طلاب كل معهد مؤيدين لرأي أستاذهم وطامعين على نشر مذهبه ثم جاءت مدارس البيان فبجلت منهاجها العلوم العقلية السبعة « قواعد اللغة والبيان والمنطق والموسيقى والحساب والهندسة والفلك » مع أصول الحكمة ومبادئ الفلسفة وأسلوبها التلقين والالتقاء من جانب المعلم والاستظهار من جانب المتعلم وغايتها تثقيف العقول وتخريج الخطباء والعلماء والبناء للانتظام في سلك الوظائف العالية أو الالتباس الشهرة والصيت ..

ثم جاءت حوادث اجتماعية خطيرة كان لها الأثر في تطور وتدرج التربة الي أن بلغت ما هي عليه الآن وأهم هذه الحوادث ما كان منها دينيا وسياسيا وعلميا ...  
ولسنا مبالغين في القول اذا رجحنا تأثر العالم برسالات الأنبياء على تأثره بالحوادث الاجتماعية الخطيرة وآية ذلك أن الحوادث الاجتماعية أثارت اهتمام الشعوب بناحية من نواحي الحياة ومما احدثت في احوالها الاجتماعية من انقلابات فان هذه الانقلابات لم تمتد حدود دفع الشعوب الي الأمام في دوائر معينة . في حين أن الأديان مع احدثها مثل هذه الانقلابات الاجتماعية من الوجهة المادية احدثت انقلابات نفسية لا تقل عنها خطورة فغيرت من معالم نظم الحياة تغييرا جوهريا وأوجدت لمعتقداتها مزايا جديدة وأحدثت في العالم انقلابات كانت ضرورية لبعثه الي باحات جديدة من النهوض والترقي.  
انظر الي أصول المدينة الرومانية وقد انتهى أمرها الي أخلاق تستحيل معها الحياة الكاملة من البذخ والترف والاباحة فلولا أن أخذها الله بالدين المسيحي في ذلك العهد بما فيه من التعاليم الهذبة للأخلاق والكلمة للنفوس الجامعة لا قلبت تلك المدينة الرومانية الي وحشة لا مثيل لها ...

وانظر الي العرب تراهم على الرغم مما كانوا عليه من التنافر والتناذب كيف كان أثر الاسلام في تهذيبهم وجمع شتاتهم فخرج العرب به من حضيض انحطاطهم الي باحات من الحياة جديدة تدير بهم الي درجات من المدنية عالية فم المسلمين في عشرات السنين ما لم يتم لسواهم في قرون بسبب أصول هذا الدين وبادته وحدوده وأحكامه أصول راقية للأخلاق ومبادئ قوية للشريعة وحدود حكيمة للمعاملات وأحكام عادلة للتهذيب.  
على أن الذي يمتينا في موضوعنا هذا أثر الدين في تدرج وتطور المذاهب في التربة ولذلك نبدأ بآثار الدين المسيحي ثم نرجع على أثر الدين الاسلامي وما أتجاها من العوامل التي أدت الي ظهور أصول جديدة أخذت تعمل عملها في هيئة الأوربيين واعدادهم الي البحوث الجديدة حتى تأدوا بعوامل الترقى التي وصلوا اليها لا باسم الدين بل باسم العلم ... وبذلك وصلت التربية الي ما هي عليه الآن وظهرت مذاهبها المتشعبة وتدرجت غاياتها بعد أن خضعت في تطورها وترقيها الي الاعتبارات التي تسلطت عليها ..

لما ظهر الدين المسيحي وقامت الدعوة المسيحية على أساس الزهد المطلق والعمل لكسب نعيم الآخرة تولت الكنيسة المسيحية الاشراف على حياة الأفراد الروحية وأضحي ييدها شيء لا يستهان به من السلطة السياسية وأخذت تعمل على توليد الشعور لمسيرة المثل الأعلى الذي رسمته النزعة المسيحية ذلك المثل الذي رزى صورته في تضاعيف الانجيل والذي يمثل فردا تهذبت نفسه خلقيا بعد أن شبت على التقشف والزهد لاعداد هذه النفس لنعيم الآخرة فكانت التربية التي تطبع هذا الفرد وتصفقه لمسيرة هذا المثل تربية دينية منهاجها الكتاب المقدس وأساسها التعليم التبشيري بالمبادئ المسيحية وأسلوبها التلقين والحوار على نمط السؤال والجواب من جانب المعلمين والاستظهار والترنيم والترتيل من جانب المتعلمين وغايتها تهذيب الروح بواسطة التقشف والزهد والمجاهرة والمغالبة ووسيلتها نشر الدين المسيحي ...

وبديهي أن تربية تقوم على هذه الدعام وحدها لا تؤدي الى ترقية العقل الانساني ولا تعمل على رفع مستوى الفرد دينويا على الوجه المطلوب ...

ولقد لاح لرجال الدين أن يتخذوا كافة الوسائل الممكنة لتحقيق غايتهم من تربية النشء على أساس هذه العقيدة فحرموا على الناس دراسة كتب الوثنيين من الاغريق والرومان وقرروا أن قراءة هذه الكتب تدفع الناس بغير شعور منهم الى الزيغ في الدين والخروج على المبادئ المسيحية القويمة . ومن ثم ترى أن الكنيسة وقفت سدا حائلا بين دراسة متوج ذهن البشري الذي تمدثنا عنه قبل المسيحية وبين القراءة فاختفت مخلفات أفلاطون ومؤلفات أرسطو وغيرها وأسدل عليها حجاب كميئ الى القرن الرابع عشر بعد الميلاد خسر فيها القراء خسارة لم تموض عليهم واتي الذين خاطروا بانفسهم في سينل درسها وبمخها والتحدث عنها أشد أنواع الاضطهادات وزالت فيها الحرية الشخصية وأصبحت الحياة الاجتماعية بالضغط على حرية التفكير وأغلقت في ابانها معظم المدارس التي كانت تعني بدراسة الثقافة الاغريقية والرومانية ١

ولما كانت التربية - كما قدمنا - تابعة للحياة الاجتماعية وسائرة وراء المثل العليا



والمعتقدات السائدة اصطفت المدارس بالروح الدينية ووقفت حركة تقدمها حيناً من الزمن لكنها في الوقت ذاته أخذت تعمل تدريجاً - بغير شعور من القائمين بأمرها - على إبادة هذه الحياة المظلمة التي غشيت العالم الأوربي أباب القرون الوسطى ..

على أن الذي يعيننا في تتبع تدرج المذاهب في التربية بحث تلك العوامل التي كانت صاحبة الفضل في هذا التدرج والتي كانت ذات أثر فعال في تغيير سير اتجاه الأفكار - وما أعقب ذلك التغيير من النظر الصادق في أمور التربية والتعليم وفي كافة طرق التفكير - أما عن هذه العوامل فأهمها كما يحدثنا بذلك تاريخ التربية هي :-

- ١ - حركة الرهبة وما خلفته من مدارس الأديرة والكنائس Monasticism
- ب - حركة العقل وما ولدته من الميل للتوفيق بين أحكام العقل وأحكام الدين على أساس الإيمان المطلق Scholasticism
- ج - الثقافة الإسلامية وما أنتجته من اتساع نطاق المعرفة وإيقاظ الروح العلمية لتحرير العقل الانساني The Rise of Moslemism & its absorption of Greek Culture
- د - نهضة إيطاليا وما نجم عنها من إحياء العلوم المعارف القديمة Revival of Learning
- هـ - النهضة الأوربية العاة Renaissance وما أدت إليه من إيقاظ روح النقد الشامل والاصلاح الديني Reformation والاهتمام بالانسانيات The Humanistic Education

#### ٦ - ظهور المبادئ المسيحية وضهور الحركة العلمية

لما ظهرت الدعوة المسيحية وكانت قائمة على أساس الزهد المطلق وأخذت التربية تصطبغ بصبغة دينية وقف رجال الدين عقبة في سبيل حركة اطراد البحث وزاد الطين بلة ما حدث من الاضطهادات الدينية واختلاف الآراء في تقرير العقيدة المسيحية واقتدار الجول الى التسامح والمهدوء ثم كان من ناحية أخرى قد اراد الرومان في بناء الامرات يقيموا المراقيل امام انتشار المبادئ الاغريقية حين ترح علماء الاغريق الى روما فسمى رجل الحكم بكل مألدهم من التفوذ في منع اليونانيين من نشر تفوذهم الأدبي على الشبان الرومانيين ..

ومن صورة القرار التالي يتبين لك مبلغ حرص الحكم الرومانيين في منعه انتشار الفلسفة الاغريقية وإليك نص القرار :—

« جاءتنا الأنباء أن بعض الأفراد أسسوا نوعاً جديداً من النظام وسموا أنفسهم البناء اللاتينيين وأن شباننا يترددون على مدارس ويضيئون وقتهم سدى أياماً متوالية في تلك المدارس ولما كان أجدادنا قد يفتوا لنا التربية التي يجب أن يترابها خلفهم وأنواع المدارس التي يذهب إليها ذلك الخلف وكانت هذه المدارس الحديثة — هذه البدعة الجديدة تخالف عادات آبائنا واجدادنا وتتنا في مبادئ التعلم الذي تعلموه أبناؤها غير موافقة لحاجتنا ولا نوافق على وجودها بيننا ولنن مديري تلك المدارس والطلاب الذين يترددون عليهم انهم غير حائزين رضانا »

على انه على الرغم من قيام العقبات أقبل الشباب الرومان على درس الفلسفة الاغريقية وأثروا أصول التربية الاغريقية وآدابها على التربية الرومية الساذجة القديمة فترجعت غناية علماء الرومان الى البحث في نظم التربية ومراميها حتى كنت ترى دراسة فن الخطابة منتشرة في روما وان الكثيرين من الرومان كانوا مولعين بدراسة الفلسفة<sup>1</sup> غير أن الدين المسيحي مع سعة تأليمه وبساطة روحه أوجد بين رؤساء المسيحيين مجادلات لاهوتية عنيفة فصمت عري الوحدة فأكسبت المسيحيين — من جراء ذلك عنيقاً وعلى الرغم مما كان ملوك الروم قد اخذوا يبذلونه من الاهتمام بتوحيد الآراء الدينية في الشرق اشتدا الكرب وخصوصاً في القرن السادس للميلاد واتسعت هوة الخلف بين الارثوذكسين والمكسيين.

### مركز الرهبنة

#### Monasticism

وانتهى الحال بالمدينة الرومانية الى أخلاق تستحيل معها الحياة من البذخ والترف والاباحة ومن القوضي والاضطراب والاضطهاد والانحطاط الخلقى وصار المجتمع الأوربي في القرن الرابع بعد الميلاد مثلاً سيئاً لا تراح إليه النفوس الطاهرة ولا تطمئن عنده

<sup>1</sup> Plutarch

القلوب السليمة وصارت الحياة الاجتماعية المملوءة بالمحور واللاهوت والتجور والنزه هو موضع تقوى الكثيرين من الاتقياء والصالحين ومن ثم لم يكن بد من الذين عز عليهم الامر وعجزوا عن اصلاح الموعج وتطهير الجو الاجتماعي من الفساد والمخازى إلا أن فروا من هذه الاوساط إلى حيث لا يجدون من نسيم الدنيا ومظاهرها ومغرياتها ما يحملهم على الوقوع في رجسها ودنسها ولم يجدوا أمامهم جهة أكثر تلاؤماً لعيشة التقشف والزهد من الصحراء فولوا وجوههم شطرها وأقاموا لهم فيها حصوناً تحميهم ودوراً تأويهم فكانت الصومعة بيت الرجل الصالح ثم كانت الأديرة يعيش في داخلها الرهبان في كنفان من العيش على أساس من التقشف والزهد ومغالبة النفس والاخلاص لله ...

فكانت حياتهم انقطاعاً عن العالم الدنيوى المفسود واتصالاً بالعالم الأخرى وآية ذلك ذلك العهد الذى تهد به الراهب أمام الله وبحضور مجمع الدير من رجال الدين وإليك نص هذا العهد :-

« أنا - الأخ فلان ..... باسم الرب وباسم مريم العذراء وباسم كافة القديسين ورجال الاكايروس أتعهد بأن أبقي طائفاً طاهراً، فقيراً، وأن أعمل أمام هؤلاء الشهود بتشييد أركان الحياة وفقاً لقواعد الرهبة ولتعلم آباءنا القديسين » (١)

هذا العهد يعطى لنا صورة صحيحة عن نوع الحياة التى كان الرهبان يريدون أن يحيوها والتي كانت لها أثر فى الحياة الاجتماعية العامة إذ كانت الأديرة مهبطاً للحياة الدينية والخلقية والاجتماعية وملجأً للقاصدين من الفقراء والمعوذين وكهولاً حفظت فى بطونها العلوم والفنون الوثنية القديمة ومنها بعثت فى عصر النهضة ..

فأنت ترى مما تقدم أن الرهبة وليدة فكرة خلقية سامية وأن هذه الفكرة هي التى دعت إلى تشييد الأديرة وإن كان كثير من الرهبان خرجوا عن مناهجها بما زادوا فى أصولها وبما قصصوا منها على ما وافق أطماعهم ثم أضيفت إلى الفكرة الأولى فكرة جديدة لتعلم الرهبان أنفسهم أو من يمد نفسه لحياة الرهبة فانتشرت مدارس الأديرة لتحقيق هذا الغرض ومن ثم كانت هذه المدارس الدينية ذات قيمة اجتماعية

وخلقية فكانت للرهبنة بذلك أثران متناقضان ...

الأثر الأول المحافظة على تعاليم الدين الصحيح والأثر الثاني أنها كانت مصدرا لافساد العقول بالخرافات والشبهات وكذلك كانت باعثة على الجدم من جهة وعاملا من عوامل التحول من جهة أخرى وبيناهي في طليعة الحركة العلمية والتعليمية إذ وقعت عقبة في سبيل اطراد البحث العلمى (١)

على أننا إذا وازنا بين ما كان لها من محاسن وما غشها من مثالب رأينا مزاياها تغلب قائصها فها قيل أنها وقفت عقبة في سبيل البحث العلمى ردحا من الزمن فليس من شك فى أنها كانت السبب الجوهرى الذى جعل المنيرين على أوروبا من الجرمان يحتفظون بنشاطهم الذهنى فتمكنوا من أن ينقلوا إلى أخلافهم من المعلوم والمعارف ذلك الضوء الذى انبت فيهم باحثا كهم بالمدينة القديمة ومهما قيل عن هذه المدارس بأنها دينية فقد كانت إلى جانب ذلك ذات قيمة اجتماعية وخلقية ...

الم يشغل الرهبان بنسخ الكتب وتحليتها بالرسوم مما ساعد على حفظها من الضياع ومهما قيل ان التعليم فى هذه المدارس كان مقصورا على القراءة والكتابة وقيل من الحساب فلا يفوتنا ان المدارس الثانوية كانت تدرس بها الفنون السبع وهى النحو والبيان والجدل « المنطق » والحساب والهندسة والموسيقى والفلك ..؟

على أن التعليم فى هذه المدارس لم يكن تعليما صحيحا يقصد منه تربية العقل بل لم يكن تعليما مقصودا لذاته وانما كان وسيلة للملا وقت الفراغ بالعمل يكتبون فيه بمجرد معرفة الالفاظ والاصول والطقوس الدينية حتى ان اسلوب الحوار الذى كان شائعا فى تلك المدارس لم يكن حوارا يمتق الذهن ويمحص الحقائق وانما كان حوارا على شكل السؤال والجواب يملئه المعلمون ويستظهره التلمذون ...

ومع ذلك فان مدارس الاديرة والكنايس لم تمر طويلا فى القيام بمهمتها الاولى ولم تواصل تحقيق غايتها من التربية فقد ضمت مجيودها وهبط مستواها فالكتب القديمة لم تعد تنسخ والمدارس لم تعد تعلم النسخ كما كانت فى بداية أمرها الى ان تولي مقاليد الامبراطورية شرلمان ودعا إليه العالم الانجليزى (ألكون) وأقامه مستشارا فى أمور التعليم ..

مركز العقل  
Scholasticism

لما انشأ الامبراطور مدرسة في القصر الامبراطوري لتعليم أفراد الأسرة الحاكمة وأبناء الأشراف استدعى إليه كثيرين من العلماء في روما وحض الرهبان على مواصلة التيام بهمهم ونشر التنظيم فكان نهضة هذا الامبراطور أثر جليل في انعاش الحركة العقلية نسبيا في القرن الثامن للميلاد دفعت الناس إلى باحات جديدة شعر القوم معها بضرورة تحرير الفكر وتحكيم العقل في مبادئ الدين ومراميه وفي تفسير تعاليمه ومن ثم ظهرت حركة أخرى في سبيل التخلص في ظلام القرون الوسطى لكن هذه الحركة لم تؤد في الواقع إلى تحرير الفكر ولم تجعل عن تحكيم العقل وفي وزن الأمور ومواجهة الحقائق وإنما أنتجت حياة عقلية ترمي إلى التوفيق بين العقل والدين أساسها الجدل وقاعدتها الإيمان المطلق فلم يكن الترض منها تطبيق الأحكام والأصول الدينية على العقل وإنما تبثت العقل لقبول تلك الأحكام والأصول وتعرف هذه الحركة بمحركة «Scholasticism»

وكان من آثار هذه الحركة أنها ولدت شعورا جديدا يرمي إلى مجرد الجدل في ذاته دون الاهتمام بالجانب العملي الذي ينتجه هذا الجدل فهي من هذه الناحية تشبه حركة الفسطائين إذ كان غرضها مجرد الاقتناع والزام الخصم الحجة وصوغ الكلام على سبيل الانزاع لا الوصول إلى الحقيقة وكانت كتب أرسطو ونظريات أفلاطون ماثرا هذا الجدل فأتت ترى أن حركة التفكير كانت في دائرة محدودة والاهتمام كان موجها إلى الألفاظ لا إلى المعاني وإلى الجدل في الشكل لا في الموضوع ومن ثم أخذت المعلومات صبغة فلسفية كان من نتائجها رفع مستوى القس العقل بصبغة خاصة ولإثارة العقول من جراء احتكاكها في الجدل نسبيا فتأثرت المدارس بهذه الحركة وعصيت بدراسة الفلسفة والآداب لا على أن تكون غاية للوصول إلى الحقيقة ولكن على أن تكون وسيلة لخدمة المعتقدات السائدة فاستأثرت العقول إلى درجة ما من جراء احتكاكها في الجدل وظهرت روح جديدة تهتم بالجسم وترغب في ترقية اللغات القومية وآدابها...

## (ب)

وظهر نوع جديد من المدارس لتحقيق هذه الاطماع وقام بالتدريس فيها لفيف من العلماء من غير القس لم يخلوا بالجانب الفلسفي من التعليم بل عمدوا الى الدرس العمل في كل ماله مساس بحياة الافراد في هذا العالم الديوي فكان «لمدارس المدن» هذه اثر غير قليل في تغيير سيراتجاه الافكار ورفع نير الضغط ومحو النظم الرجعية الموروثة فبذرت هذه المدارس النواة الصالحة للنهضة العامة وساعدها على نجاح مساعيها اتصالها بالعرب واحكامها بالثقافة الاسلامية حيث تأثرت الجامعات الاروپية بالمعاهد الاسلامية فقامت الجامعات بمساعدة الحرية الشخصية والمبادئ الديمقراطية وسعت في تحرير العقل من كل قيد ونشأت من مدارس الأديرة والكنائس جامعات مختلفة متأثرة كل التأثر بمدارس المسلمين في الأندلس تناولت الابحاث العلمية العالية . فدفعت أوروبا الي أن تدخل في طور نهوض عظيم بأبحاث العلوم والمعارف أفضي الى زوال الحياة المظلمة في القرون الوسطى وأنتج المدينة الأوربية الحاضرة فكان الاسلام من هذه الناحية حلقة اتصال بين المدينة القديمة والمدينة الحديثة ...

### وجبة أنظر الاسعوى واغراضه التربية الاسلامية

جاءت الدعوة الاسلامية واضحة جلية لا غموض فيها ولا ابهام وظهرت أصول الدعوة فراها الناس شاملة كل فرع من فروع الحياة فأوضحت أصول الدين القويم وقواعد العلم الصحيح وأسس الأخلاق الفاضلة وأركان النظم الاجتماعية الرشيدة ومبادئ القوانين السديدة والتشريع الحكيم فتنلب الاسلام بأصوله على جميع الأصول التي كانت قائمة على عهده فأمن الناس بأن « القرآن » « مثل كامل » ، في كل شيء وقواعده التي قلم عليها هي أكبر شاهد على ما تقول )

أما من الوجهة العلمية والتعليمية فقد بحث في سننها ووضع من المبادئ أصلها وقرر من الطرق أوضحها فجعل أساس المعرفة النظر والمشاهدة والتجربة وأباح حرية البحث وأقام الجدل أساسا في اثبات الحق وازهاق الباطل . ومتى أنعمنا النظر في عشرات الآيات اليينات التي حتمت النظر في السكون والاعتماد في الدرس والبحث على قواعد

## (ج)

التفكير الصحيح ثبت لدينا كيف أشارت الدعوة الإسلامية الي درس (الكون) وما حواه من خصائص ومظاهر ودرس النفس « الانسانية » وما فيها من غرائز وطبائع فوجه بذلك نظر الانسان الي الدرس والبحث والتحقيق العلمي في أهم موضوعات العالم ونعني به « علم النفس »

أما من ناحية التربية الأخلاقية فالدعوة الإسلامية صريحة في جعل الأخلاق ميزان التفاضل والتميز بين الناس وجعل التقوى ميزان الأخلاق ورد ذلك الي... —  
الايمان بالله — الأمر بالمعروف — النهي عن المنكر ...

أما الايمان بالله فلا يتم على الوجه الأكمل إلا اذا تحورت النفس الانسانية من أسر العادات والأوهام واعتمدت في بحثها على النظر والتفكير في مصنوعات الله...  
وأما الأمر بالمعروف فلا يتم إلا اذا توافرت قوة الارادة واستقلالها :  
وأما النهي عن المنكر فلا يكون إلا باستقلال الرأي وحرية ...

وما تدبر أحد القرآن إلا وجده يمنح كل انسان ارادة اجتماعية أساسها الحرية الصحيحة ...

هذه صورة بسيطة لروح الدعوة الإسلامية التي حثت على كل ما يدعو الي تنمية الفكر البشري والرقى المادى والتهديب الخلقي ولذلك وجد « التنزيل » مكانا خصبا نبت فيه بذوره وأينعت أثمارها فحجب بها كثيرون ممن وصلتهم الدعوة ودخل الناس في دين الله أفواجا ..

ذكرت دائرة معارف (القرن الرابع عشر العشرين) عن دائرة معارف لاروس « إذا بحثنا بدون غرض ولأهم عن سبب الرقى الذى حدث في العالم المادى والفكرى والخلقي من منذ طفولة الجماعات البشرية لى أيامنا هذه فلا نراه إلا ( خلاص العقل ) من الضغط عليه »

ويدهي أن الدعوة الإسلامية أرادت أن تحقق غرضين أساسيين الأول تهذيب دينى سام ينحصر في عبادة الخالق باتباع أوامره واجتناب نواهيه لكسب نعيم الآخرة والثانى دينوى راقى ينحصر في تحرر الفكر الانسانى وانطلاقه في ميدان البحث والمعرفة .

والنظر وتقرير أرقى قواعد المدنية الانسانية لبلوغ الانسان درجة الكمال المطلوب ونحن نرى أن اشتمال الدعوة الاسلامية على وجهى التهذيب الدينى والارتقاء الدنيوى دليل على سمو خصائص الروح الاسلامية ...

أما الاسلوب فكان ( التلقين ) من أعم أساليب الشريعة الاسلامية لتحفيظ النشء القرآن الكريم والحديث الشريف ثم كان « الحوار » من أشهر الاساليب في المصير الذهني لتدريب النشء على أصول الجدل وآداب البحث والمناظرة ثم كان أسلوب « الاستمراء » كذلك ...

فكانت المعلومات المبادئ التي تسمى (أوائل في القول) تحصل باستمراء الامور الجزئية المحسوسة شيئاً بعد شيء وتصفعها جزئياً<sup>١</sup>،

على أساس الاساليب الثلاثة كانت تدرس العلوم الشتى فتولد في النفوس أطماعاً علمية عظيمة وتبعث فيها روح البحث والتنقيب وتسويها إلى مدارك الكشف والابتكار وهكذا تمكن العرب بالاعتماد على الملاحظة الحسية والتجارب في دراسة الظواهر الطبيعية من إضافة كثير من القواعد والنظريات العلمية إلى العلوم التي نقلوها عن الأمم القديمة بل وتمكنوا أيضاً من وضع علوم لم يسبقهم إليها غيرهم من الأمم ...

وكانت المساجد - في الصدر الاول - هي بيوت العلم ثم أخذت المعاهد العلمية تنتشر في كل مكان وشيدت دور للنقل والترجمة والتأليف في أهم البلدان التي امتد إليها سلطان المسلمين فمضت البلاد الاسلامية من أقصاها إلى أقصاها نهضة امتد أثرها فيما بعد إلى أمّاس وأوروبا وكانت حركة المسلمين العلمية كبعث جديد للدين القديمة وأحياء علوم الأولين ( والتاريخ يحدثننا عن الحروب الصليبية والفتح الاسلامي في الغرب وغير ذلك من العوامل التي أدت إلى انتشار الثقافة والحضارة الاسلامية في أوروبا<sup>٢</sup> ) فلما انتقلت هذه الثقافة إلى الفرنجة فهم أهلها ما كان مستصيا عليهم فهمه من علوم الأقدمين وأدركوا قيمة هذه العلوم في ترقية العقل تولد شعور جديد في القرن الخامس عشر بإحياء العلوم والمعارف القديمة ...

١ الرسالة الرابعة عشرة من رسائل أخوان الصفا

2 . The Great Events of History: P 75 ; - 82



## نهضة إيطاليا Renaissance

وكانت إيطاليا أسبق الأمم الأوروبية في التأثر بهذا الشعور بسبب استعدادها الخاص الذي جاءها من ناحيتها التاريخية وموقعها الجغرافي فظهر فيها تليف من الرجال الذين أدرکوا قيمة كتب الأقدمين فبدلوا جهدهم في درسها وأدمنوا على مطالعتها وتمحيصها ثم شوقوا الناس إليها ورغبوهم في دراستها مما كان له أثر في انهاض إيطاليا والتاريخ يحدثنان عن (بترارك وبوكتشو ودنتي) وأثرهم في انعاش الحياة الأدبية ومما ساعد على نشر المعارف «الانسانيات» «Humanistic Education» ذلك التنافس الذي دب بين حكامها وما كان لهذا التنافس من الأثر في انشاء «مدارس البلاط» وما كان لهذه المدارس من الأثر في معاضدة الحركة العلمية والتعليمية الجديدة وفي تعظيم شأن العلماء والأدباء والأخذ بنصرهم واغداق المهابت عليهم وتاريخ التربية يحدثننا هنا عن الأستاذ «فزينو دافترا» كعامل أساسي في انعاش الآداب الرومانية حين اهتم بتدريس تلك الآداب تدريسا عميقا دون أن يقتصر في ذلك على اللغة وحدها: وحين اهتم بتوجيه نهاية الناس الى درس ميول الطفل وغرائزه وجعلها أساسا للتعليم والتربية ومن ثم وفد على إيطاليا طلاب العلم ومحبو البحث وعادوا الي أوطانهم متشبعين بحب دراسة الآداب واللغات القديمة ونشرها بين مواطنيهم فنشأت حياة عقلية جديدة تميل الي دراسة الآداب واللغات القديمة للوقوف على أصول المدنية النابرة وترجمة عدة كتب أغريقية الي اللغة اللاتينية وانجبت هذه النهضة عن ظهور نوع جديد من التربية في كافة أنحاء أوروبا غايتها درس الآداب واللغات القديمة والعناية باللغة اللاتينية وأدائها هي ان تكون هذه التربية وسيلة لتكوين نفوس حرة حكيمة مهذبة في قواها الجسمية والعقلية والخلقية عرفت (بالتربية الادبية)

على أن هذه النهضة لم تكن مقصورة على إيطاليا وحدها بل امتدت منها الي باقي أوروبا شمالا وغربا ولا سيما بعد ان اخترعت آلة الطباعة وانتشرت الكتب فوصلت آثار هذه الحركة الي فرنسا وإنجلترا وألمانيا غير أنها أخذت شكلا آخر غير ما كان لها في إيطاليا ...

### الاصلاح الدينى وأثره فى التعليم التبشيرى

فكان لهذه التربية الاديبة آثار متباينة فى حياة الشعوب الاوروبية أبان القرن السادس عشر فيتناجدها أورثت الايطاليين حرية واسعة أثارت فيهم كوامن الشهوات فاقسموا فى الملاذ والطفان وانتشر بينهم الالحاد ودان الناس باللعنة الشخصية لاذ نرى للتربية الاوروبية الأثر الطيب فى المانيا ساعدها على اصلاح العمائد الدينية وتخليص المسيحية من بعض ماشابها من أباطيل رجال الكنيسة وبثت فى نفوسهم الفضائل وحبت اليهم الصفات العالية فكانت لهم مصدر خير فى نهضتهم ورقيمهم وهكذا اهتم الايطاليون بالثقافة الثريدة والحرة الشخصية فى حين أن الآخرين اهتموا بالآداب المسيحية والاصلاح الدينى والاجتماعى (والتاريخ يحدثننا طويلا عن قصة الاصلاح الدينى) <sup>1</sup> وعما كان لهذا الاصلاح من الأثر فى تحرير العقل الانسانى الى درجة ما وعما كان لهذا التحرير من الأثر فى انبعاث روح النقد الشامل وعما كان لهذا النقد من الأثر فى اصلاح النظم العلمية والتسليمية حيث توجهت العناية بدرس الدين والآداب مما مزجها ببعضها ببعض حين قامت المدارس البروتستنتية وخرجت فى تعاليمها على الكنيسة الكاثوليكية وحين قامت جماعات أخرى من المسيحيين للأخذ بناصر البابا وتأييد الكتلكة عن طريق التعليم التبشيرى وأهم هذه الجماعات اليسوعيون فقامت مدارسهم اليسوعية بجانب المدارس البروتستنتية وحل التعليم التبشيرى محل الحروب الأهلية والثورات التى كانت قائمة بين دعاة الاصلاح من البروتستنت وأشياع البابا من الكاثوليك والواقع أن الحروب الطويلة التى قامت بين المبدئين فى فرنسا وفى الأراضي المنخفضة وفى انجلترا وفى أسبانيا وحروب الثلاثين سنة لم تأت بنتيجة حاسمة فى الموضوع ومن ثم كان لابد من الالتجاء الى وسائل نشر الدعوة وتأييد المذهب عن طريق التعليم التبشيرى والتربية وقد كان لترجمة الانجيل الى اللغة الألمانية أثر فى الاهتمام باللغات القومية وتعميم التعليم ونشر التربية ومن ثم نرى أن الاصلاح الدينى كان له أثر غير قليل فى تأييد حرية الفكر وحرية النقد واستخدام العقل فى تجميع الامور ومواجهة الحقائق والعناية بتعليم الافراد لسعادة المجموع وأن حركة الاصلاح تمخضت فولدت صنفين من المدارس كان لهما أثر بعيد فى نسق التربية

وتتأثر المدارس اليسوعية بنظامها المحكم المؤسس على نسق حربي دقيق مظهره الطاعة العمياء وقوامه الاخلاص للبابا . أما منهاج هذه المدارس في جلته فكان لا يمدون في بائىء الأمر الآداب اللاتينية والأغريقية واليان ثم صار الحجاب وعلم تقويم البلدان والتاريخ والعلوم الطبيعية من مواد البرنامج على أن تدرس الفلسفة بما في ذلك المنطق والأخلاق وعلم النفس للطلبة الراغبين هذا - عدا الأصول الدينية التي كانت تدرسها يستغرق ست السنوات ولقد نفي اليسوعيون كثيراً بمسألة اعداد المدرسين الاكفاء كما كان لمدارس المعلمين شأن كبير بين باقي المعاهد العلمية وقد وضع اليسوعيون كذلك نظام التشجيع فجعلوا للمجدين جوائز لاستنهاض همم التلاميذ وبذلك قاتل المتوابع الدينية أما أسلوب التدريس فكان الغالب فيه التلقين واللقاء من جانب المعلم ثم الاستظهار من جانب المتعلم وقد جعلوا هذه الخطة موحدة في كافة المدارس وهنا يتضح لنا قصوره هذه النظرية لافتقار صناعة التعليم فيها الى ما ينمى العقل في مجموعه دون الاكتفاء بتقوية الذاكرة وحدها ...

ومهما قيل عن هذه المدارس وأثرها في التربية فليس من شك في أنها أثارت اهتمام الفلاسفة بالدين أكثر من أى شيء آخر فثبت في نفوسهم روح التعصب الممقوت فرجعت النظرية التمهيري وعادت إلى ما كانت عليه في عهد حركة العقل « Scholasticism » حين كانت العقائد لا يبحث عنها من طريق العقل ولكن يؤمن بها إيماناً فقصرت غاية النظرية الأدبية على مجرد دراسة اللغات لذاتها لتخرج رجالاً يلهجون بلغة لاتينية فصيحة ليستخدموهم في بث المذاهب الدينية فلم تعد تحفل بالجانب الاجتماعي من الحياة وصار الناس يتمنون بالأسلوب واللفظ وحدهما دون المعنى كأنها دراسة شكلية حتى انتهت البعض بالنظرية الشيسرونية نسبة الى الخطيب الرومانى (شيسرون) فأضحت (تربية قاصرة) حيث أخذت صبغة شكلية قاصرة وأصبح الاهتمام موجهاً الى النحو والصرف والعلوم اللسانية من غير نظر الى المعنى وكان الاعتماد في التدريس على التلقين من جانب المعلم والاستظهار من جانب المتعلم أما التفكير الحر القائم على أساس الملاحظة والملاحظة فلم تكن العناية موجهة إليه في ذلك الحين ولما خالفت الخطط العلمية والتعليمية بذلك سرامى النهضة القائمة

## (ح)

على تحرير العقل الانساني قلمت حركة تجديد أخرى أساسها درس الأشياء بذاتها والاعتماد على العقل في تمحيصها فظهرت التربية المادية ...

فصور ( التربية الادبية ) عن اعداد النفس ، لغراضه النرفنة

وأثر ذلك في اتجاه المطول الى الحقائق والماديات

على أن هذا المذهب لم يهتم على أساس هدم المذهب الادبي لكنه قام على أساس تهذيبه وتوسيع غايته لتزويد النفس بما هم في حاجة اليه من العلوم والمعارف فلما قويت دعائم المذهب المادى وأخذ طريقة في النمو أنتج على التسابع أشكالاً ثلاثة من مذاهب التربية أبان القرن السابع عشر

في الدور الاول اكتفى بجمل العناية تتوجه الي دراسة ( الاداب ) لا من حيث هي الفاظ ولكن من حيث ما تدل عليه من المعاني وما ينطوى تحتها من الحقائق ولذلك سميت هذه التربية ( بالتربية المادية الادبية )

وفي الدور الثاني امتدت العناية الي الشطر الاجتماعي من الحياة فكانت التربية تميل الي اعداد النشء للاشتراك في الحياة الاجتماعية ولذا سميت ( بالتربية الاجتماعية )

أما في الدور الثالث فقد أخذت عناية القوم تنصرف الي درس الحقائق والأشياء بذاتها وتميل الي ترقية المظاهر المادية العملية من غير اكتراث كبير للالفاظ والاساليب فانكشفت غاية التربية من الناحية الادبية وامتدت الي الناحية المادية فعرفت ( بالتربية المادية الحسية )

وهنا طرأ على الاسلوب تغير جوهري أو في الواقع أعيد الاسلوب الذي اتخذته أرسطو وسيلة في كسب المعلومات ونعني به « أسلوب الاستقراء »

فبعد أن كانت دراسة الظواهر الطبيعية يعتمد فيها على الملاحظة الحسية والتجارب أدرك العلماء فوائد الاعتماد على الملاحظة والتجارب العلمية في فهم هذه الظواهر وهكذا صار « استنباط » الحقائق قائماً على الاستدلال الاستقرائي أكثر من قيامه على الاستدلال القياسي

(وهنا يشيدون باسم (يكون) لئلا من الفضل في نشر قواعد هذا الاسلوب الجديد والواقع أنه لم يكن جديدا وأن ما وصل اليه (يكون) من الاصول والقواعد في هذا الصدد (كان مستمدا مما وضعه (أرسطو) (فليكن) فضل البحث والتهديب والنشر ولا رسطو فضل وضع مبادئه الأولى

وتهم التربية المادية «أو مذهب الريالسم فيها»<sup>1</sup> بالاشياء والحقائق المشاهدة، وبالاعتماد على الحواس والمعاينة، لا الوثوق كله بأقوال الأقدمين وأخذ أقوالهم قضايًا مسلمًا بها، فافتقت بالناس من الاهتمام بالانفاظ الميتة القتية المنحطة، الي الطبيعة الحية، وسارت بهم من التلميم الآتي، الي اعمال النظر والفكر، فنبت بمظاهر الطبيعة كله، وبالاتار الاجتماعية والانسانية، كما عنت باللغات القومية، فلم تكن براعها مقصورة علي اللغات وحدها بل عنت بالرياضة والطبيعة، والتاريخ والقانون، ومشاهدة الطبيعة، والصناعات والفنون، وعملت علي اعداد الناس للعمل في هذه الحياة والاشتراك في المجتمع، لا لجرد المناقشة والجدال في المعاهد والمدارس، ولا للحياة الأخرى وحدها، فاهتمت بالتفكير والمشاهدة ودفع التلاميذ اليها بدلا من الاعتماد علي الذكر والحفظ، وبهذا انتقلت التربية من أيدي القسس الي أيدي المعلمين

كما يمتاز المذهب المادي الحسي باستخدام الحواس وتدريب الملاحظة حيث صار الوصول الي الحقائق العامة عن طريق فحص الجزئيات وموازنتها بعضها ببعض واستخلاص الصفات المشتركة ونجربدها وكشف ما بينها من أوجه الشبه وأوجه الخلاف ...

ومن ثم يتضح لنا أن ظهور المذهب الحسي كان فاعمة عهد جديد في عالم التربية حاول انصاره تأسيس علم التربية علي بحوث علمية عقلية لا علي مجرد الخبرة والتجارب العملية وجعل الاستقراء الطريق الوحيد في تمحيص الحقائق وجعل العقل وحده أداة لتقرر الحقائق ومواجهتها واعتبار النتائج التي يقرها العقل ويمزها هي الحقائق التي لاتمة فيها شك أو رية

1 Realistic Education (Verbal & Social)

ومن هنا حدث تغير في سيرا اتجاه الافكار في تحديد الغاية من التربية وفي تعيين الاسلوب وفي تقرير المنهج الملائم لحياة جديدة تمخضت عنها النهضة فأوضحت الغاية من التربية تزويد النشء بالعلوم التي بها يعرف نفسه ويعرف ماحوله من الاشياء المختلفة ليسيطر عليها ويخبرها لارادته الصالحة واعماله الحيوية وأوضحت طريقة التعليم ملائمة لمسايرة طبيعة الطفل وغرائزه وأضحى البرنامج شاملا لدروس الاشياء والعلوم الطبيعية والاجتماعية لا المواد الأدبية والثقافية فقط

### اتصال مفكات التخرج في مزاهب التربية

عرفنا فيما مضى كيف أخذت الحياة العقلية لدى اليونان تظهر قبل المسيح بستمائة عام فكانت لهم السيادة العقلية الفلسفية منذ ذلك التاريخ وبقيت فلسفتهم قائمة حتى إلى ما بعد امتزاجها بالفكر الروماني وعلى الرغم من ظهور الدين المسيحي وما أحدثه من التسيطر على الحياة الاجتماعية بقيت المذاهب الفلسفية الاغريقية أصلا للمباني التي ارتكزت عليها أصول التربية والتأليم في المسيحية

وعرفنا كيف كان أثر الاسلام في إحياء العلوم والمعارف القديمة بصفة خاصة وفي إنمائها أوروباً بصفة عامة وعرفنا ما كان لهذه النهضة الحديثة من الأثر في تدرج المذاهب في التربية من التربية الأدبية اللقظية إلى التربية المادية الأدبية، والمادية الاجتماعية، ثم المادية الحسية، ثم التربية الطبيعية، فالحركة النفسية في التربية .. ثم الحركة العلمية الحديثة

ورأينا مما تقدم ان التربية الادبية كانت قاصرة على درس الالفاظ والاساليب وتهيشه الطفل لنوع خاص من الحياة الجامدة المحصورة وعرفنا كيف ان قصور التربية الادبية كان باعثاً على الاهتمام بنقدها من ناحية اكتفائها بالالفاظ والاساليب وحشو العقول بما لا يقوى النشء على فهمه وهضمه ومن ناحية طريقة التعليم البعيدة والقاصرة على تمرين الذاكرة والاستظهار ومن ناحية الغاية من التربية لاقتصارها على تخريج الخطباء والحفاظ والرواه الذين لا يصلحون للحياة الاجتماعية . وقد ساعد على تأييد هذا التقدم اظهر من الكشوف ومن الأبحاث التي هدمت بعض آراء الاقدمين فهذا كوبرنيكس «Copernicus» وجه الناس إلى خطأ رأي بطليموس الذي ظن سائداً إلى ذلك الحين وهذا كبلر الذي أيد

بطريق رياضي علمي رأى كبرنيكس « Copernicus » في تفسير الظواهر الطبيعية في المجموعة الشمسية مما اهتز له العلماء واخذوا يتلمسون الافتراضات الجديدة لتفسير العالم دون أن يخفوا بالتفسير القديم وقد سارت البحوث الفلسفية جنباً إلى جنب مع البحوث العلمية فتهذبت طرائق الاستقراء والبحث العلمي بفضل آراء ( بيكون وديكارت ) Disoartes ولوك Locke قوله من كل ذلك شعور جديد يميل إلى الاعتماد على الملاحظة والحس والتجربة العلمية في درس الحقائق مع نبذ الاعتماد على آراء القدماء ... ومن ثم ادخل علماء التربية العلوم الطبيعية ودروس الأشياء بذاتها في مناهج الدراسة تغيرت الغاية من التربية وأصبح الاهتمام كله موجهاً إلى تفسير العالم تفسيراً علمياً فوضعت المؤلفات الجديدة ورسمت الخطط الدراسية الحديثة على أساس اختزال وتهذيب الدراسة الأدبية وإضافة مواد دراسة جديدة إلى المناهج زوَّج فيها مساهمة غرائز الطفل وميوله وطبائمه كما زوَّج فيها أن تهيئ التربية النشء للحياة العلمية الناهضة<sup>١</sup>

ففيما ( التربية المادية ) وأثر ذلك في ترويض العناية

إلى درس الظواهر الطبيعية عن طريق ( الاستقراء العلمي )

فلما اهتم العلماء بوجوب الاعتماد على الملاحظة والتجارب في كسب العلم الدقيق وفي وضع القواعد العلمية الصحيحة تقدم البحث العلمي في كشف الحقائق وكسب المعلومات ولما كان العقل وحده هو المرجع في تقرير هذه الحقائق أثار ذلك اهتمام العلماء بتدريب العقل للانتفاع به في كل وجه من وجوه الحياة حتى ذهب بعض المربين إلى إبعاد من ذلك فجعلوا تدريب العقل هو الغاية القصوى من التربية دون أن يخفوا كثيراً بمواد الدراسة زاعمين أن هذه المواد هما كانت قيمتها العلمية. ومهما كان تعميلاً ليست إلا وسيلة لتدريب العقل ومن ثم اهتموا بطريقة التدريس في ذاتها معتمدين على أسلوب الاستقراء في تحقيق هذه الغاية موجّهين نظر الأحداث وحواسهم إلى كل ما حولهم لترين ملاحظتهم واستنباط الحقائق بأنفسهم عن طريق تحليل المركب إلى أجزائه وفحص هذه الأجزاء والانتقال من المعلومات إلى المال ومن الأحوال الخاصة إلى العامة ورد

الأشياء إلى أصولها الصحيحة ومن ثم توجهت الأفكار إلى ميدان فسيح ومكان خصيب تيسر للمتعلمين فرصة استخدام حواسهم وتمارين ملاحظاتهم فكانت (الطبيعة) هي ذلك الميدان المنشود وكانت (خواص الظواهر الطبيعية) هي موضوعات الدرس والبحث فظهر الميل إلى « التربية الطبيعية »، ورأى روسو أن تلقي أسرار الطبيعة من فم الطبيعة أجدد وأولي فجمل وجهته في التربية قائمة على أساس مسابقة طبائع الأطفال وغرائزهم وميولهم وتعليمهم بطريقة النظر في مظاهر الطبيعة لاستكناه أسرارها وكشف خباياها دون أن يخفى بقواعد التربية ولا بمناهج الدراسة فكانت تربيته (وحيا من الفطرة) وكان هو ذلك الوحي الذي ملكته عليه الطبيعة كل مشاعر حتى شب مأخوذاً بجمالها فنابى بتلقى أسرار الطبيعة من فم الطبيعة لا من بطون الكتب ودعا الناس إلى ضرورة العناية بدراسة الطفل وطبائفة زاعماً - بحق - أنها الأساس الصحيح الذي يجب أن تشاد عليه قواعد التربية وأن كل أسلوب في التربية لا يتشي مع غرائز الطفل وميوله لا يشر النمرة المرجوة ... ولئن كان روسو قد هز - بما كتب عن أثر العلوم والفنون في حياة الإنسان - قواعد المصير الأدبي ... ولئن كان روسو قد زلزل بما كتب عن أصول عدم المساواة بين الناس التقاليد والمعتقدات السائدة في عصره ... ولئن كان روسو قد أثار بمقاله الخطير (العقد الاجتماعي) نفوس مواطنيه ودفعهم إلى تأييد الثورة الفرنسية فإن كتابه « اميل » الذي أودعه جميع آرائه ومذاهبه في التعليم التربية قد أحدث في نفوس المصلحين شوقاً إلى تحقيق ما حواه من أحلام ورغبة إلى تعديل ما فيه من آراء وأوهام ...

فلمّا تمكنت مبادئ روسو وتعاليمه في التربية من أمثال (باستوزي) و (هربرت) و (فروبل) اتخذ هؤلاء من تلك الآراء على ما فيها من غلو وإسراف - أصولاً صارت بهد تهيئتها وتعديلها نواة صالحة للتربية الحديثة التي تمخضت عن تقدم علمي باهر في كشف الاختراعات فتغيرت تبعاً مرافق الحياة وظهرت آثار دراسة العلوم الطبيعية وفضلها في تسخير قوى الطبيعة لخدمة الإنسان حتى انحصرت غاية التربية في إعداد النشء لحياة عملية عملية رائدها ارتقاء الإنسان والتميز المادى وقوامها كشف التواميس الطبيعية ومسارعتها وكان من أعظم فلاسفة القرن التاسع عشر « سبنسر » الذي نحن بصدد رسالته في التربية.



# الكتاب الثاني

## نشأة سبيل العلم

### ١ عصر سبيل العلم في تكوين نزعته

عرفنا فيما تقدم كيف مهدت النهضة الأوروبية سبيل العمل أمام الباحثين والمحققين وكيف انجالت البحوث والتحقيقات عن تجديد عقلي سار في بلاد القارة خاضعا لتيارات فكرية وعواطف قوية وأطباع علمية كانت فاتحة عهد جديد والتاريخ يحدتنا عن الثورة الفكرية التي قامت ضد النظم القديمة والسنن والتقاليد الموروثة ويحدتنا كذلك عما كان من أمر دعاة الإصلاح وعما أحدثوه من التأثير في النفوس والمقبول فتحرر العقل الإنساني من قيود الأباطيل وأغلال الأوهام وتم له الفوز حين نهض رجال الثورة الفرنسية وكسروا تلك القيود وهدموا تلك المعتقدات ثم حاول العقل الإنساني - بعد أن نشط من عقله - أن يبني على انقاض ما هدم بناء جديداً على أساس الواقع ومواجهة الحقائق وتولد شعور جديد استحال إلى عاطفة حقيقية عميقة ومال العلماء إلى سر غور الحياة كلها وإلى تحليم كل عقبة تعترض أي مجهود إنشائي واستمرت هذه الحركة تشتد وتمتد إلى كل شيء فصار « الكون » موضوع التحقيق العلمي وصار « الإنسان » موضوع بحث العلماء بحثاً علمياً وانجالت هذه الحركة المباركة عن ارتقاء العلوم الطبيعية إلى أبعد حد يتصوره العقل الإنساني فكثرت الكشوف وتشعبت المخترعات وظهرت الأجهزة والآلات والصناعات والمنشآت فبهرت الناس هذه الزيادة المطردة وأثرت في عقولهم تأثيراً عظيماً جعلهم يرون أن العلم بأنوار الطبيعة والقوى المودعة فيها ضروري لتقدم العمران وذهب بعض الفلاسفة والمحققين إلى أبعد من ذلك فحاولوا أن يحولوا الطبيعة والمجتمع الإنساني إلى جسم آلي يستطيع الفكر أن يلم بأجزائه وأن يردوه إلى أصوله .

فلما جاء القرن التاسع عشر كانت العلوم الطبيعية قد خضت خطوة واسعة وظهرت آثارها العظيمة في جميع مرافق الحياة فكان القرن التاسع عشر تاجاً فوق هامة القرون هذا العصر الذي ساعد فيه آراء الفلسفة الحديثة المبنية على البحث في المادة والقوة والحركة وعظم فيه الاشتغال بالعلوم الطبيعية - وفي هذا العصر الذي برزت فيه الطرق العلمية المبنية على تمرين الملاحظة باستخدام الحواس - وفي هذا العصر الذي استخدم فيه الباحثون طرائق الاستقراء العلمي لاكتسبات المعرفة التي أسفرت عن غم المذنية الحاضرة وفي هذا العصر الذي آمن فيه العلماء بالقوانين العلمية والتجارب حتى أصبحوا لا يتمدون على غيرها في تقرير الحقائق - وفي هذا العصر الذي وصفناه إجمالاً كأن يعيش (سينسر) بين لفيف من العلماء والفلاسفة أقطاب الحركة العلمية الحديثة الذين خضعوا لتأثيرخي صدر إلي نفوسهم من اليثات العلمية المادية خضوع غيرها لتأثير اليثات والممن المختلفة التي قضوا فيها شطراً طويلاً من حياتهم وهكذا كان تيار العلوم الطبيعية يجرف أمامه في هذا القرن كل الاعتبارات الاخرى

هذا العالم الذي شغلته الانبحاث المادية وما سككت كل حركته العقلية طريقة معينة تحتشد في عراطفه وأفكاره ثم تدير نحو غايات علمية مادية سيرا مضبوطاً إلى درجة ما قبل التأثير . . .

هذه هي الحالة النفسية التي سري حكمها وتلب سلطانها على نفوس العلماء والباحثين والمحققين في القرن التاسع عشر فظهرت حركة تحقيق دقيق منشؤها نحو الحركة العلمية الحديثة وصبتها المزاج واليثة وقوامها استخدام العمل البشري في تحليل الآراء وتقرير الصالح منها وإيضاح الغامض وتهذيب المضطرب مع رفض التعليلات النظرية التي كان من قبلهم يستندون عليها والاعتبارات الاخرى التي كانت تسلط عليهم وغاية هذه الحركة لايجاد آراء حرة وإثباتها بكل دليل اثباتاً قوامه العلوم الطبيعية وبرهانه القوانين العلمية الحسية وجوهره التجارب العملية .

وهكذا كان الماضي القريب الذي اتصل به سينسر وكانت اليثة العلمية انزاهية في عصره من أكبر عوامل تكوين نزعة القائمة على أساس تعرف العل الحقيقية والنواميس

الطبيعية لكل ارتقاء رائدها الاهتداء بسنن هذه النواميس وجعل أعمالها كلها تتلاءم مع النسق الطبيعي وتخضع للتدرج الاجتماعي في الارتقاء وغايتها استخدام هذه المعرفة لا بلاغ الإنسانية أوفى درجة من الكمال جاعلا وسيلة تحميت هذه الغاية التقصي في درس وبحث العلوم الطبيعية

### ٧ مواهب سبنسر وأثرها في تكوين ثقافة

شهد فحول الرجال وجهاً هذه النقد للعلامة سبنسر بالنسبة والتفوق وأجمعوا فيها بينهم على حدة ذهنه وقوة تصوره فذكر عنه « جون استورت مل » في كتابه عن (أوجست كنت) أنه من أقوى العلماء ذهنًا وكتب عنه العلامة « دارون » في مقاله عام ١٨٧٠ (لاني على إيتين بأن سبنسر سيعتبر بحق أعظم فلاسفة هذا القرن ويعني بذلك القرن التاسع عشر صفحة ٧ كتاب « كمبير » ولذلك كان يذكره « ديفيسون الكبير »،)

والواقع أن العلامة سبنسر قد امتاز عن كثير من مثله بمواهبه الطبيعية التي ساعدته على كثرة الاطلاع والدرس والتحقيق في عامة الموضوعات فقد كان ذا عقل جبار استعان به على أن يحيط بشيء كثير من العلم الجلم واستعان بنظرة البصير وقريحته الفاتحة أن يدرك خصائص الأشياء ودقائقها

وهكذا تكونت له ثقافة عالية نادرة المثال في عصره وقبل عصره . وآية ذلك أنه لم ينظر كثيره من الفلاسفة إلى ناحية من نواحي الحياة ولم يوجه عنايته إلى درس علم خاص من العلوم بل كان باحثاً في كل شيء متباعد عن حقيقة كل شيء حتى كانت أفعه الأشياء كأعظمها يتناولها بحثه وتحقيقه . يدل ذلك على ذلك ما كتبه في علوم شتى وموضوعات متباعدة

بينما نقرأ للعلامة سبنسر موضوعاً في (نظرية السديم) نجد له مقالاً آخر عن نظام الكوكب الحديدي وغيره من المسائل السياسية والاجتماعية (١)  
وجاء في مجلة المقتطف المجلد الرابع والثلاثين صفحة ١٠٥ أنه لما عاد - أي سبنسر - صديقه المستر ليونارد كوررتي قبل وفاته بأربعة أسابيع جعل سبنسر يتحدث في السياسة

المالية التي هي شغل الانجليز الشاغل ،

وهكذا كانت مرآب سبنسر المالية من أهم عوامل تكوين ثقافته تلك الثقافة التي مكنته من أن يتناول بمحة مجموعة من المسائل العلمية والاجتماعية والخلقية والسياسية والاقتصادية فلم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا وضعها تحت بمحة لفهمها واستخراج قوانينها فكان عتله المستنير واسع المدى بعيد القرار كالمنير يستوضح به خفايا المسائل ويستنير بضوئه في المدلهمات والمبهمات ويتغلب بقوة على حل المشكلات والمعضلات

لم يكن سبنسر بالرجل العادي فهو لا يهتم بالحياة إلا عن طريق تحكيم العقل واجهاد الذهن وقد عاش كما قدمنا في وسط بيئة علمية فكان لا بد لهذا العقل الكبير من أن يجني أعظم الثمرات ويحقق أشرف الغايات فكان نابغة عصره

والنابغة يظهر في كل عصر وبين كل أمة ولكن تنازع البقاء الذي يهدى كثيرين من الاحياء لأن يكونوا فريسة لغيرهم هو الذي ترك كثيرين من النوابع في صفوف العامة ويضرب عليهم حجاب الخمول والاتزواء إن لم يوفقوا الى ظروف حسنة وأحوال ملائمة لنبيوغهم . وسبنسر ممن مهدت لهم الطبيعة ظروفا حسنة وأحوال ملائمة لنبيوغه فكان عصره عصر نور وعلم وعرفان وما كان أصدق رغبته في اكتساب المعرفة . وكان أظهر علوم هذا العصر العلوم الرياضية والطبيعية وما كان أعظم ميله فطرته الى هذا النوع من العلوم

وبقينا معما قيل أنه ورث قوة العقل عن والده فليس ثمة شك فانه تأثر بالبيئة العلمية التي عاش في ضوئها وكذلك وجدت شعلة ذكائه مكانا فسيحا وملائما لتفهيء فيه فكل دروس المدارس لا تقابل بنظرة واحدة الى مشاهد الطبيعة حينما تتجلى لدى عين باصرة وعقل مستنير وقد كان لسبنسر ذلك العقل وتلك المين

هذه المواهب الطبيعية زهت ونمت في هذه البيئة الصالحة لغذائها ثم أخذت تمحص كل الآراء وتعالج كل المسائل فكانت لسبنسر تلك الثقافة العالية وانجبت هذه الثقافة متوجا ذهنيا أنار اهتمام العلماء بما في هذا المنتوج من الحقائق الجسيمة والآراء الخطيرة وبقينا أن الوسائل التي فعت سبنسر كانت حقا كثيرة وعظيمة ولكن لا ينتفع

منها كانتفاع سبنسر إلا سبنسر قد كان ذكاؤه الفطرى وكانت مواهبه الطبيعية من أهم عوامل الاستفادة وزيادة الانتفاع وتكوين هذه الثقافة المالية ..

### ٣ - ثقافة سبنسر وأثرها في تكوين منهج الفلسفة

عرفنا كيف أن الماضي القريب الذي اتصل به سبنسر وكيف أن البيئة العلمية الزاهية في عصره كانتا من أكبر عوامل تكوين ترعته القائمة على أساس تعرف الملل الحقيقية والنواميس الطبيعية لكل ارتقاء وعرفنا كيف أن مواهبه ولدت له ثقافة عالية مسكنته من سعة الاطلاع بجميع الحقائق والتقصي في تحليلها وتمحيصها على أساس بحث ودرس العلوم الطبيعية وكان منشأ كل هذا هيام سبنسر بالطبيعة ذلك الهيام الذى جاءه من عدة عوامل : جاءه من الأسرة التى نبت فيها فقد كان افراد هذه الأسرة من عشاق الطبيعة ( كما سيتبين لك ذلك من ترجمة حياته ) وجاءته من ميوله الفطرية حيث شرع منذ نومة أظفاره يجمع الحشرات ويجرى وراءها فى الحدائق والحقول لإرضاء لشهواته ثم جاءته بوجه خاص من الاثر الذى تركه روسو ( وسترى فيما يلى عند تحليل رسالته فى التربية روح روسو بذاتها ) وليس بعجيب أن تكون لروسو تلك القوة الساحرة وقد أثار فى نفوس أهل ذلك الجيل الواقع الشديد بالطبيعة .

ذكر الدكتور المحقق محمد حسين هيكل فى كتابه عن روسو الجزء الثانى صفحة

٤٧ ما يأتى :-

( فلم يكن بدم من كاتب حي الماطفة قوى الحس شديد الاحساس غزير الدمع رقيق الشعور ليدفع الى هذا الجفاف روحا جديدة تخاطب القلب وليدبر من دمه على المواطن المجذبة بسبب خضوعها للشهوات المتحكممة وابلا يمد إليها حياتها وخصبها ) ( وأي كاتب أقدر من روسو على القيام بهذا المجهود العظيم ) ( وهكذا كان لروسو ذلك الاثر المبين فى تكوين هيام سبنسر بالطبيعة لكن نظيرة روسو كان مصدرها الوجدان وابعثها الماطفة فمشق الطبيعة وهام بمجالها وجلالها وآمن به عظمتها وكمالها فحاول بما أوتي من قوة التحرير وسحر فى البيان أن يدفع الناس الى الاقتراب

من بساطة الطبيعة في حين أن نظرة سينسر مصدرها الفكر وباعثها حب الاستطلاع  
فمشت الطبيعة وهام بسداد نواحيها وسننها وآمن بمعظمة دقائقها وخصائصها فحاول بما أوتي  
من حدة الذهن وقوة الفكر أن يكشف عن هذه النواحي وتلك القوانين ليهتدى  
الإنسان بهديها ويسير جرياً وراءها نحو الرقي والكمال . على أن الفارق بين النظريتين  
جاء كذلك من ناحية أخرى فروسو لم يكن ليحلم بما جاء به القرن التاسع عشر من  
الآراء العلمية الحديثة . ذكر جبرائيل كبير في مقدمة كتابه عن سينسر صفحة ٨ : —  
« إن روسو لم يدرك ناموس التطور الذي أدركه سينسر فكان سراج المنير في  
بحوثه الخفية »

وبقينا كأن أمام سينسر سراج علمي وهاج جاء من تقدم علم الحياة وعلم التاريخ  
الطبيعي وعلم طبقات الأرض وعلم وظائف الأعضاء وعلم النفس . ثم قام الى جانب هذا  
عامل خطير غير مجرى افكار العلماء ذلك أن نتائج مجهودات (لامارك) و(دارون)  
أخذت في الشيوع والانتشار فآمن سينسر بما جمعه الأول من الأدلة عن (تسلسل  
الانواع) وأعجب بما كتبه دارون عن (اصل الإنسان) كل الإعجاب فصادفت هذه  
الآراء العلمية التي تمس نظرية الذئوة في ذهن سينسر مكاناً خصياً بنتت فيه بذورها  
ونضجت أثمارها

ذكر جبرائيل كبير في كتابه عن سينسر صفحة ١٦ (أن دارون عند ما نشر آراءه  
عن أصل الانواع عام ١٨٥٩ لم يجد انساناً كان قد تبيأت مداركه وأعد ذهنه لتفهم هذه الآراء  
الحديثة وهضمها أكثر من سينسر)

وفي الواقع قد اتخذ سينسر مظهر من هذه الآراء قاعدة ارتكز عليها لمواصلة  
بحوثه وتحقيقاته فاستطرد به البحث الى كشف نواحي الارتقاء ورأى ضرورة مجازاة  
هذه النواحي فوضع فلسفته العامة التي جمع فيها كل العلوم ووحدتها فكانت فلسفته  
الانثائية المشهورة (كعلم العلوم)

٤ - منهية الفلسفة وأثره في مؤلفاته

ليس في مقدورنا الآن أن نتبسط في بيان فلسفته وموضوع رسالتنا تحليل

آرائه في التربية فقط على انه متى كان علمنا في جلته — لا يعدو (المحاولة) فليس ثمة مانع من بيان مدلول فلسفته في أبسط المأني كما فهمناه مما جاء بقلمه كتب سبنسر عن نفسه في المجلد التاسع والعشرين والثلاثين والرابع والثلاثين والخامس والثلاثين صحيفة (المقطف) ومما جاء بقلمه كتب المستر مكفرسن والمستر (هدسن) عن فلسفة سبنسر ومما جاء في دائرة المعارف الانجليزية . .

بعد أن درسنا ما تقدم لاح لنا أن أهم خصائص فلسفة (سبنسر) ما يأتي :—  
أولاً — أن سبنسر لم يبحث عن العلة الأولى ولا عما وراء الطبيعة ولكنه سلم بوجودها إذ رأي أن البحث فيها مما لا يدركه العقل البشري وبدأ بحثه الفلسفي من نقطة تلي ذلك مباشرة قاعدتها (ثبوت القوة) للعالم المادي في شكلها المادة والحركة هذه الخاصة تخرج العلامة « سبنسر » من حظيرة الفلاسفة الماديين الذين يؤمنون (بالثولذاتاني) قال سبنسر في هذا الصدد . ري من بين كل هذه الاسرار التي تزداد غموضاً كلما زاد تحقيقنا فيها حقيقة واضحة لا بد منها وهي أنه يوجد فوق الانسان قوة أزلية أبدية ينشأ عنها كل شيء

ثانياً — جعل سبنسر ما يدركه العقل من فلسفة الاشياء محصوراً من وقت وجود مادة الشيء وخروج القوة منها إلى حين امتصاص القوة وخرق هذه المادة وهذه الخاصة تبين لنا أن العلامة سبنسر لم يقصد بفلسفته إدراك حقيقة الموجودات قبل أن صارت في الصورة التي نراها ولا إدراك ما نصير إليه بعد أن تختفي عن أبصارنا وإذن كان بحثه مقصوراً على الاسباب التي نراها مباشرة للسبب وفي النتائج التي تنتج عنها أي أن غرضه الفلسفي معرفة العلاقة بين التوأميس الطبيعية وبين الظواهر المختلفة التي يظهر الكون بها

ثالثاً — إن العالم في « نظره » في تدمير مستمر وأن كل ما يقع فيه من التغيير كبيراً كان أو صغيراً طبيعياً او عقلياً او اجتماعياً كل ذلك يرد إلى ضاعلين وهما « النشوء والانحلال »

او بعبارة أخرى (الكون والفساد)

رابعاً — لكي يجعل سبنسر فلسفته قائمة على الاستدلال القياسي ايضاً فرض بديهات او

مقدمات ثابتة وأهم هذه المقدمات هي :-

« ا » القوة ناتجة لا تتلاشي ولكنها تغير على الدوام من صورة إلى أخرى

« ب » المادة لا تنعدم ولا تتجدد ولكنها تشكل

« ح » الحركة دائمة ولكنها تسير في أقل الجهات مقاومة

فلما اعتبر سينسر هذه مقدمات يقينية صارت فلسفته قائمة على أساس الاستدلال الاستقرائي والاستدلال القياسي معا قل في هذا الصدد « إني كنت لا أكتفي بنتيجة وصلت إليها بالاستقراء مالم أصل فيها إلى المبادئ الأولى ولا أكتفي بالمبادئ الأولى حتى أحققها بمجوادث الاستقراء »

وقد ظهر لسينسر فوق ما تقدم أن كل الافعال في مجموعها جارية على ناموس طبيعي واحد مهما ظهر لنا أن كل عمل على حدته خاضع لناموس خاص به فإن التغيرات المختلفة ليست في الواقع منفصلة في ذاتها وإنما نحن نفصلها لتسهيل النظر والبحث في علمها على حدتها ومن هنا رأى ضروري البحث عن الناموس العام « الاتصال النفسي » الذي يجمع كل الفواعل الطبيعية المختلفة والتغيرات المستمرة فأخذ ينظر في النواميس العامة التي تجري عليها المادة والقوة في توزيعها وإعادة توزيعها إجمالاً وتفصيلاً لكي يرد هذه الافعال كلها إلى نظام واحد معقول فاقطع استطراداً إلى البحث عن ارتقاء الإنسان شخصياً ( بنوع خاص ) وعن ارتقاء جماعته ( بنوع عام ) فطلب الفلسفة في نظر سينسر البحث عن الناموس الكلي الذي ترجع إليه نواميس المادة والقوة أي هي ( علم العلوم ) لأنها تضم قواعد العلوم كلها وتوحيدها لتردها إلى أصل واحد شامل لها كلها وهكذا أكثر سينسر من البحث والتحرى والتقصي إلى أن رآه رد العلوم كلها والظواهر الطبيعية كلها لناموس واحد فوحدت فلسفته العلوم وجعلتها علماً واحداً

كتب سينسر إلى الأستاذ ( هدرن ) كتاباً في هذا الصدد لخصه الأستاذ كما يأتي .

« أن جرثومة فلسفته ظهرت أولاً في كتابه ( النظام الاجتماعي ) حيث ذكر في الفصل المنون « بأمور عامة » حقيقة بيولوجية مفادها أن الأنواع الدنيا من الحيوان مؤلفة أجسامها من أجزاء متماثلة لا يتوقف بعضها على بعض وأما الأنواع العليا فأجسامها مؤلفة



من أعضاء مختلفة يتوقف بعضها على البعض الآخر وقد قال أن هذا كان نتيجة استقرائية وصل إليها في غضون دروس علم الحياة ويخيل إلى أن أكرر ذلك كان وأنا أسمع خطب الاستاذ (أون) على هياكل الحيوان الفقرية وهذا الأمر يصدق على جماعات الناس فأنها تبديء بأجزاء متماثلة لا يتوقف بعضها على بعض : ووصل إلى هذه النتيجة بالاستقراء أيضا ثم من الجمع بين هاتين النتيجةين استنتج نتيجة ثالثة وهى :-

« أن الفرد من أفراد الاحياء والفرد من أفراد الجماعات خاصتان لناموس واحد على

حد سواء »

فأدنى أنواع الحيوانات أجسام هلامية متماثلة الاجزاء لا يتوقف جزء منها على الجزء الآخر حتى إذا فصل احدها بقي حيا وتبقى فيه صفات الجسم كله كما يفصل نقطة الماء من غدير ويكون فيها كل خواص ماء الغدير . وأعلى أنواع الحيوانات الانسان أجزاؤه متخالفة غير متماثلة بل متفردة لكل جزء منها صورة خاصة به فاليد غير الرجل والقلب غير الطحال والكلية غير مستقلة إذ يتوقف بعضها على بعض فاليد لا تعيش وحدها والقلب لا يعيش وحده . وهكذا جماعات الناس كانت في أول عهدها والناس على القطرة مؤلفة من أفراد متماثلين كل واحد مثل الآخر من حيث نسبته إلى المجتمع ولا يتوقف احدهم على الآخر في معيشته وسائر احواله فيصنع طعامه ويبني بيته ويدافع عن نفسه . يفعل ذلك كله وحده ثم تولدت القروى بين أفراد المجتمع فصار بعضهم حكما وبعضهم جنودا او بعضهم حراسا وصناعا وصار بعضهم يتوقف على البعض فلا غنى للملك عن الجنود والحراس والصناع ولا غنى للصناع عن المالك والجنود وهلم جرا « انتهى » ومن ثم اتضح لبشر أن فى الحياة ميلا الى التفرد اى ان الجسم غير الحى لا يكون متفردا بل يكون مثل غيره فى حين ان الجسم الحى له ذاتية متفردة بها وكلما زاد الحى ارتقاء زاد تفرده ظهورا وإذن فالتفرد غاية كل ارتقاء فى الموجودات ولما بحث فى ناموس التفرد وجده قائما على أساس فئتين متصلتين الاول الميل الى فصل « الفرد » عن غيره من الافراد المتماثلة له والثانى زيادة تركيب الفرد الذى فصل عن غيره فيصير مباينا لما فصل له . وهكذا شأن الارتقاء قائم على امرين الاول اختصاص عام مع ازدياد فى



وهذا شأن العادات والدلوم والفنون وسائر أعمال الناس وأحوالهم مثال ذلك إعداد الطعام وعمل الثياب فقد كان الرجل وزوجته يحرقان الأرض ويزرعان الحنطة ويحصدانها ويدرسانها ويطحنانه ويخبزانه ويرعيان الغنم ويحزنان صوفها وينزلانه ويحكيانه ويخيطان الثياب منه وكان غيرها يفعل فعلهما فتوزعت الأعمال بازدياد العمران فصار لكل من الحرث والزرع والحصاد والدراسة والطحن والعجن والخبز أناس يعملونها وقس على ذلك سائر الأعمال

وكان أبو المائة حاكمها وقاضيا وكاهنها وطيبها فتوزعت هذه الأعمال على أناس مختلفين استقل كل منهم بعدل دون غيره ولا يزال التخصيص يقوم مقام التعميم في هذه القروع فقد كان الطبيب الواحد يتعامل في الطب والجراحة ومعالجة الميون والآذان وأمراض النساء والأطفال فصار لكل ذلك طبيب خاص به وهذا هو المراد بالانتقال من التعميم إلى التخصيص في الطيعة كلها ومن التماثل إلى التباين ...

ولما رأي سبنسر ذلك قل : انه كشف ناموس الارتقاء لكنه رأى لدى انمام النظر أن الانتقال من التماثل إلى التباين لا يشمل كل أساليب الارتقاء بل يشمل بعضها أو أظهرها وان بعض ما يشمله ليس من الارتقاء في شيء بل هو انحطاط وانحلال كتولد السرطان الذي في الجسم وحدوث الثورة في البلاد . وبعد بحث طويل في هذا الصدد عرف الارتقاء تعريفه المشهور وهو أنه (تجمع في المادة يصاحبه تفرق في القوة تنتقل به المادة من شكل متماثل الاجزاء غير محدود ولا متصل إلى شكل متباين الاجزاء محدود ومتصل ويتغير شكل القوة التي فيه في غضون ذلك تغيرا موازيا له ) هذا هو موجز ضئيل لبيان مذهبه الفلسفي الذي انتهى به إلى النتائج الآتية :-

١ - أن في الحياة ميلا إلى التفرّد ...

٢ - أن التفرّد غاية كل ارتقاء ...

٣ - أن مدار كل ارتقاء على الانتقال من التماثل إلى التباين ...

٤ - أن كل التغيرات التي تحدث لجميع الموجودات خاضعة لناموس واحد عام شامل لها كلها يرد إليه كل ارتقاء ...

٥ - أن هذا الناموس ينطبق على كل الموجودات والأفعال والأخلاق والعادات وكل ما يصل إليه بحث الإنسان ...

٦ - أن مطلب الفلسفة هو البحث عن هذا الناموس الكامل الشامل الذي ترجع إليه نواميس كل الموجودات ومن ثم كان طبيعياً أن يبالغ سبنسر جميع العلوم لأنه يريد أن يضم قواعد العلوم كلها ويوحدها إيرادها إلى أصل واحد شامل لها كلها ...

وكان طبيعياً أن يصدر بعد التحري والتعمي في البحث سلسلة من الكتب تتضمن خلاصة ما وصل إليه الناس من الحقائق العلمية طبيعية كانت أو عقلية - لكي يبين الرابطة الفلسفية التي بينها وبينها عليها فلسفة جديدة ونعني بها ( فلسفة التركيذية ) التي هي في الواقع ثمرة جهاد علمي عفيف استغرق نحو النصف قرن وانتهى به إلى إصدار مؤلفات كثيرة فوطع كتاباً أسماه المبادئ الأولى شرع في تأليفه عام ١٨٦٠ وجعله قسمين موضوع الأول ( ما لا يعرف ) وفيه فصول عن الدين والعلم وكون المعارف كلها نسبية وموضوع الثاني ( ما يعرف ) وحجمه أربعة أضعاف الموضوع الأول وفيه فصول كثيرة عن مبادئ الفلسفة وما يتعلق بها وفصول أخرى عن النشوء والارتقاء ونواميسه ومدلولاته ...

نروي فيما يلي موجزاً من الخطاب الذي ألقاه المستر « ليونارد كورتني » ساعة دفن المستر « سبنسر » وهو في الواقع خطاب عظيم الدلالة على قيمة مؤلفات الراحل العظيم يقرب إلى الأذهان صورة صادقة للمجهودات التي صرفها سبنسر في إخراج مؤلفاته وبين للقارئ معنى أغراضه ومراميه من تلك المؤلفات قل الخطيب :-

« أن أول ماخطر على بال من ينظر إلى حياة « سبنسر » هو الإعجاب بالكتب الكبيرة التي ضمنها فلاشكر لله لأنه عاش حتى أتمها . فانه ما من أحد من الفلاسفة ابتداءً عملاً كبيراً مثل عمله واستطاع أن يقوم به إلى آخره حتى لقد حسب الناس أن القائمة التي نشرها عام ١٨٦٠ عما عزم على تأليفه من الكتب حلم لا يرجي أتمامه لما قد يعترضه من العقبات الجملة . وقد اعترضته هذه العقبات فقام ضمف صحته في وجه واضطره إلى تأجيل عمله لأن لم يكن إلى الدول عنه ولم يكن على ثروة طائلة تكفي للانفاق عليه فنفذ ما عنده من المال سريعاً أما اعتلال صحته فبقي عتبة كبيرة في سبيل الإسراع في تأليفه

لانه اضطر أن يقتصر على ساعات قليلة كل يوم وأن ينقطع أحيانا عن التأليف زمانا طويلا ومن الغريب انه استطاع أن يؤلف ما ألفه مع ما كان في صحته من الاعتلال وقد مرست ولاثموت سنة من حين شرع في تأليف هذه الكتب اليان أنهما . ولا غرابة في ذلك نظرا لاتساع نطاقها وغزارة مادتها فان كل حوادث التاريخ ومسائل العلم ومطالب الفلسفة وكل الدرجات التي تدرج فيها ارتقاء الانسان جمعت معا واستخرجت منها نتيجة بديعة ساطعة وهي كيف نشأ العالم فبهذا الاتفاق الذي وجده سبنسر بين مصادر متخالفة وبهذا الارتباط الذي بينه بين موارد منفصلة متشعبة ظمت عظمته وشعر الالوف من قراء كتبه المتسابة باكتشاف أسلوب عظيم بديع للارتقاء لم يكن معروفا من قبل وان كان البعض قد ظنوا أن هذا البحث يصل الي حد لا يعمده أو أنه قاصر عن ايضاح بعض الفواوض أو ضعيف في بعض المقدمات فلا شبهة في أن جمهور القراء في العالم المتمدن كله مقتنع تمام الاقتناع بأن سبنسر أفاد بمؤلفاته واختط خطة جديدة للبحث ، سيكون لها شأن كبير في تعليم الناس وتهذيبهم نعم أن أول ما تعجب به في مؤلفات سبنسر هو اتساع نطاقها وقوة حجتها وشمول النتيجة الساطعة التي وصل إليها ولكن يجب أن لا ننسى أن غرضه الأول والاعظم منها انما كان تقع نوع الانسان فلما أرجع له أن صحته لا يمكنه من اتمام مؤلفاته بادر الي اتمام الفرع الذي حسب أنه من غيره لنوع الانسان وهو البحث عن الاصول التي تبني عليها المعاملات الشخصية والسياسية ( المومنية ) لأن غايته القصوى كانت اكتشاف الاصول الحقيقية التي تبني عليها المعاملات فلهذا رأى أن عمره قد ينقضي في الاعمال التمهيدية فلا يصل الي مقصده الجوهري ركها وبادر اليه وكانت الاصول التي وصل اليها في بحثه التمهيدى قد فتحت له السبل للوصول الي هذا المقصد لان توازن القوى الطبيعية الذي وجد أنه يمل كل الحركات المادية رأى له مثيلا في توازن القوى المتسلطة على نوع الانسان في ارتقاء جماعته

### ٥. ترجمة حياة سبنسر

في اليوم السابع والعشرين من شهر ابريل عام ١٨٢٠ ولد ( هربرت سبنسر ) من أسرة اتصلت نسبيا بالحركة العلمية في ذلك الحين وظمت بواجبها على قدر طاقتها نحو نشر التعليم فكان عمه ( توماس سبنسر ) قسا ورعا طيب القلب ميالا للعمل الخير ومساعدة

الضخفاء افتتح مدرسة وأنشأ داراً للكتب لاهل بلده وكان (أبوه) معلماً في مدينة (دربي) ثم عين عام ١٨١٤ ناموسا (سكرتيراً) (لجماعة محبي العلوم الطبيعية) تحت رئاسة زعيمها ومؤسسها (ارزمس دارون) فأتيح حينئذ لوالده فرصة دراسة علم الحشرات واتيح لابنه الصغير هربرت أن يجمع كل مصادف في الحصول من الحشرات ويأتي بها لوالده ذكر جبرائيل كمير في كتابه عن سينسر صفحة ١٢ (وكما أن هربرت سينسر تعود جمع الحشرات منذ نعومة أظفاره فقد شب مغرماً بجميع المعلومات ولم يشعث الحقائق) ولما كان لأسرته نظر خاص في المسائل الدينية والسياسية والاجتماعية وكان أفرادها يتناقشون فيما بينهم بحرية وصراحة وسينسر الصغير على مقربة منهم اتيح له فرصة سماع آراء شتى في هذه الموضوعات ..

ذكر المستر (مكفرسن) في كتابه عن سينسر (إن والديه كان علي مذهب واحد ديني وهو مذهب (التودست) فالأبوه إلى اعتناق مذهب آخر وظلت أمه على مذهبها : ولا بد من أن يكون سينسر الصغير قد سمع بما يتناطران وتبادلان الآراء في أفضلية كل من المذهبين علي الآخر ويبحثان ذلك في جو من التسامح حتى كان ولدهما سينسر يتبع أباه في صباح يوم الاحد الي كنيسة تؤيد مذهبه ويرافق أمه في المساء الي كنيسة مذهبها : كل هذه الظروف وأهمها تزوع أبيه عن مذهبه الاول الي مذهب آخر خفف سلطة المذاهب الدينية من نفس سينسر فشب طليقاً من اعتباراتها لا يابها لسلطانها ولا يحفل بقيودها ولا يدرك ما يشعر به غيره ممن ربوا تحت سلطتها ..

في هذه الاسرة المهذبة التي تحترم حرية الرأي وتنشد الحقيقة أتى كانت نشأة سينسر فأرضع بلبان معارفها وورث عنها البحث وخصوصاً في العلوم الطبيعية كما ينشأ أهل المجادة وبدت عليه غايل النجابة والفضل فأشخصه والده في الثالثة عشرة من عمره الى بلدة « هيتون » لتعلم وهناك بذكااته ونجاحته زملاءه في التحصيل وما زال يفرتهم صعدا حتى نبغ بينهم وبخاصة في العلوم الرياضية ..

وعلى الرغم من أنه لم يبق بالمدرسة إلا ثلاث سنوات فقد ظهرت فيها مواهبه الطبيعية فبدأ إذ ذاك لعمه توماس أن يرسله (الي جامعة كمبردج) غير أن سينسر حاول

أن يتمد على نفسه في تحصيل العلوم وجمع المعارف والحقائق ومن ثم شرع يمد ويكد فكان معلمه الأكبر عقله النادر وقوة ملاحظته وطول آتاه. فجمع من حيث الثقافة والتأديب من حسن التقي وكال الورع من ناحية وسعة الاطلاع وتهديس الحرية من ناحية أخرى درج متميزا بهاتين الناحيتين معا في دراسته المدرسية ودرج كذلك أثناء درسه في بيته وكان متميزا إلى جانب هذا كله بموازنة النتائج التي يصل إليها بمجته وصادف درج سبنسر في مجوّه تقدم العلوم الطبيعية فاستولت قوانينها على لبه فبرز بين معاصريه معجبا بها مؤمنا بأن واجبه العلمي يقتضي عليه بالانتصار لها واستخدام نواحيها في رقي الافراد والجماعات - وما زال يأخذ النمايات دراكا حتى عين مهندسا للسكة الحديدية في برمنجهام ولندن عام ١٨٢٧ لكن عملا اداريا كهذا كان بلا نزاع يباين نزعتة اذ أن ميوله الفطرية هيأته لعمل غير الاعمال الادارية فتخلي عن عمله هذا واندفع إلى صناعة التحرير وظهر أمام الجمهور كظهور نجم جديد في السماء حيث عين مساعدا للتحرير في صحيفة (المقتصد) فقرأ له الناس عدة مقالات عاجل فيها موضوعات شتى وكانت فاتحة عهده بالتحرير عام ١٨٤٢ حين كتب مقالاته الشهيرة (عن مهمة الحكومة) ولم يقتصر عمله على التحرير في صحيفة المقتصد بل كانت صحيفة (وست منستر) مسرح آرائه الفلسفية الاولى...

لكن سبنسر رأى أن نطاق الصحف يضيق ذرعا بما يفيضه عليه عقله الجبار وقرىحته الرائدة وخواطره الهائجة فأرأى أن يتعلم للدرس والبحث والتحقيق العلمي في بيته وقد عاش صاحب الترجمة كما يعيش معظم الفلاسفة. وللملاسة عيشة في الغالب صورتها الاعتكاف وأساسها الزهد ورائدها مواصلة البحث والتفكير وغايتها محاولة الوصول إلى الحق..

وهكذا رأينا سبنسر زاهدا في الدنيا قليل الاكترات لزخرفها ذكرت دائرة معارف القرن الرابع عشر العشرين أن امبراطور الألمان أهدى اليه هو والاستاذ (باستور) وساما من درجة عالية فأبياه معا... فأما باستور فأباه محتجا بأنه لا يقبل وساما من أمة محتلة للالزاس واللورين العزيزتين على فرنسا

فاما سبنسر فاحتج لعدم قبوله الوسام بأن المانيا لا تسير في نظامها الاجتماعي على مبادئه  
فهو لا يقبل منها شيئا لئلا يقال انه خائن لمذهبه ..

على أن زهده لم يكن منصرفا لملي ما ينصرف إليه زهد الاغنياء فلم يكن زهده  
مطلقا في صورة الزهد المطلق القائم على أغفال العناية بالصحة وأهمال الرياضة البدنية بل  
كان زهدا بصيرا فهو لم يهمل العناية بصحته بل كان حسن النظام في ترتيب معيشته وتنظيم  
أوقاته بين العمل العقلي والرياضة البدنية ..

ذكر الاستاذ سليم مكلربوس بعد أن أتتحت له فرصة مشاهدة سبنسر ومحادثته كثيرا  
ان سبنسر كان يخص بعض وقته بالراحة من عناء الاشغال ويقصد نادي « الاثينيوم »  
يتسلى فيه بلب البليارد وكان مولما بلمبه ويقصد ايضا مشاهدة التمثيل ويفضل الهزلي منه  
على سواء فينظر الي العاب الناس الهزلية وينرب في الضحك وكان يذهب مع كاتبه الي  
بحيرات اسكتلندة وهناك يملى عليه نحو ربع ساعة ثم يترك الشغل العقلي نحو ربع ساعة  
اخرى يركب فيه قاربا ويجدف حتى تنشط الدورة الدموية بحركة التجديف الرياضية ثم  
يسود لملي الاملاء . وكذلك كان يأخذ كاتبه معه في لندن الي ساحة تلب فيها الالعاب  
الرياضية فيملي عليه قليلا ويلعب قليلا ..

وبقينا لولا هذه الحياة المرتبة الموزعة بين العمل العقلي وبين ترويح النفس لما استطاع سبنسر  
أن يستوعب كل ما قرأ : وما أكثر ما قرأ :: ولما استطاع أن يتحمل عبء عمله الجسيم  
الي الرابعة والثمانين من عمره وهو في حركة دائمة وعمل مستمر وتحقيق دقيق

ولم يكن زهده في صورة زهد النساك والمبايدين الذين لا يمشرون احدا ولا  
يهتمون بامور العالم ولا يبالون بما يجري حولهم من الحوادث بل كان زهد حكيم لاذلم  
ينمعه من الاهتمام بالمسائل العمومية وحوادث الايام سواء أ كانت سياسية أم اجتماعية أم  
اقتصادية ولعل ذلك يرجع الي كثرة اطلاعه على المذاهب الشتى والآراء الكثيرة قبل  
منها ما قبل وطرح منها ما لم ترق في نظره وانك تبرى في تضاعيف ما كتبه بنفسه وما  
كتبه لغيره جملة متشعبة من المسائل تمس جميع مرافق الحياة فينأراه يقول بتقليل تداخل  
الحكومة في شئون الافراد الي ادنى حد اذ يصبح بضرورة تمتع الفرد بحريته في اقصى درجاتها



الممكنة كأنه يرى ان مهمة الحكومة تنحصر في حفظ النظام وفي الدفاع عن الامن من الاعتداء الخارجي قال في هذا الصدد نقلا عما جاء بدائرة معارف القرن الرابع عشر العشرين « أن سيادة الحرية في الزمان المستقبل سيكون باعثها العاطفة الخلقية المفروسة في جبلتنا ليس إلا : وهذه السيادة للحرية ستكون النتيجة الطبيعية للتدرج الاجتماعي في الارتقاء » ثم قال « إن الحكومة ستفعل انحلالا لقيام بعده ويصبح الناس أحرارا بغير حكومة مهيمنة عليهم » على أن هذا الرأي السياسي الذي خطر له وليسواه من قبل نراه حلما بعيد التحقيق. وجاء في الجزء الاول من المجلد الرابع والثلاثين لصحيفة المقتطف « إنه لما هاجت الحرب بين الانجليز والبورير انتصر للبورير على قومه وحزبه وأسف على ذهاب قوته وعجزه في شيخوخته عن الجهاد لمنع تلك الحرب او أبطالها قبل استفحال شرها فانه كان أشد الناس كرها للحرروب لاعتقاده أنها من أسباب تهقر الممران ولا يجزها الا إذا كانت دفعا للتمدي على الوطن » وهكذا كان جليا ميل سينر إلى الذود عن حياض الحرية الشخصية حتى انه كان يرى أن الزمة الكبرى في ارتقاء الجماعات هي « للحرية الشخصية » وأن أشرف عمل للانسان إنما هو في ممارسة ما وضعت الحكومات أو الهيئات من القوانين التي تتعارض مع مصالح الافراد وتسلب الحرية الشخصية منهم - أما من الوجهة الاقتصادية فكان يعتبر الملكية الفردية نتيجة نهائية للتقدم في أي ثورة انقلابات مفيدة للمجتمع وأن الارض ستصبح ملكا شائما بين الناس كافة . نرى فيما تقدم الكفاية لاثبات أن سينر الزاهد في ملاذ الحياة والعاصف على التأليف في بيته كان مرتبطا بروحه مع الافراد والجماعات شاعرا بشعورهم مطلقا على كل ما يجري حوله من الحوادث وكل ما يستجد من الامور واضعا نصب عينيه خدمة الانسانية ورفع شأن بنيها في جميع مرافق الحياة دون أن يحفل بشهرة ينالها أو منزله يتنسما من أبناء قومه ..

ومن ثم لم يكن حظه من نعم الحياة - أن عددنا المظاهر والمال نعيما - باحسن حالا من حظوظ معظم الفلاسفة والحكماء فماني من آلام الفقر ما عاناه امثاله من العلماء والمصلحين على أن الفاقة لم تكن لتقف في سبيل عمله ولم تكن لتشط شيئا من تلك العزيمة الجبارة ولم تكن لتزعزع ركنا من أركان بنيته الثابت وليس أدل على صحة

ما تقول من انه ظان في تحرير مؤلفاته العلمية التوفيق دون أن يحفل بالجانب المادى الذي يتفق عليها وعلى الرغم من كسادها وعدم اقبال الناس عليها في بادى الامر لم يحول دفة كتابته شطر الروايات أو التواريخ التي يتهافت الناس عليها ويتزاحم القراء على شرائها

جا في دائرة المعارف القرن الرابع عشر المشرى « لما نشرت الطبعة الاولى من كتابه في أصول علم النفس لم يطبع منها الا ٧٥٠ نسخة ولم تنفذ الا بعد مضي ١٢ سنة ولما طبع كتابه في أصول العمران لم ينفذ هذا العدد منه الا بعد ١٦ سنة ولذلك فقد « سبسر » في أثناء ١٥ سنة ما قدر بمبلغ ١٢٠٠ جنيه فضلا عن تبعه في البحث والتنقيب

واسكن الرجل العظيم إنما يتدرع بالصبر ويعظم بسة الصدر وهكذا ظل سبسر مواظبا على العمل حتى غلب ميول الناس بعلمه فتزود فيهم شعور جديد مال بهم الى مطالعة موضوعاته فشاعت كتبه بين الادباء وراحت سوقها بين أهل البحث وطلاب العلم على أن رواجها كان محدودا في دائرة ضيقة لم تخرج منه الى سوق الكتب الادبية والقصصية التي كانت مورد رزق دائم وثروة طائلة لمنشئها ومؤلفها .. فقضى « سبسر » معظم حياته وهو يقاوم خصمه الفقر ويخيل اليه انه لو بقي في مهنته الاولى مهندسا لساعده ذلك على تحسين حاله المالية ولكن قوة الارادة تدفع صاحبها الى تحقيق رغباته وميوله مهما كان في ذلك من المخاطر والمجازفات وهي التي تجعل صاحبها يحسب الالم لثة والفقر غني والجوع شبعاً والظلم ربا والنصب راحة والشقاء سعادة وهناء ...

على هذا المبدأ القويم أخذ سبسر يؤلف حتى إذا فرغ من أحد مؤلفاته عرضه على ناشرى الكتب فلم يجد بينهم من يبذل شيئا في سبيل طبعه خوفا من الكساد لان الموضوع جديد وجاف فاضطر أن ينفق على نشر كتبه من دخله أو من مساعدة قرائه وهم قليلون أترك تصدق أن سبسر قضى ١٢ سنة في أول أمره ولم يسترجع من بيع كتبه ما يساوى طبعها ولما راجت لم تكن تقوم بنفقات معيشته الا بعد زمن طويل مع قلة النفقات التي كان يتطلبها ومع ذلك فقد استغرق في تدوين مؤلفاته بضعا وستين سنة وهو يصنف ويؤلف في أدق وأهم الموضوعات العلمية ولا شك أن لمزونه فضلا في انجازته تلك المشروعات العلمية الكبيرة فكان سبسر في الواقع طويل حياته سراجا وهاجا يعلأ الافق المحيط به

وما جاوره وما دانه نورا لآلاء وضياء مستقيضا حتى اذا ما استفذت تلك الروح الناشطة منذ الصغر وتلك الهمة العالية منذ الصبا ما في المصباح من زيت ولم يشق على نفسه ولم يرجم جسمه الذي تعب وسقم من حمل تلك النفس الكبيرة انطقا المصباح ونادى الناعي ضيحه يوم الثلاثاء ٨ ديسمبر عام ١٩٠٣ « مات سبنسر » وهو في الرابعة والثمانين من عمره فكان سبنسر شهيد الصراع العلمي وضحية الجهاد العقلي واكسبه ذهب وجيئة مكال ومتوج بما في كثره العلمي الذي تركه للعالم من اكليل الفوز وتاج النصر ...

وقد أوصي أن تحرق جثته وألا توضع الازهار على نعشه ولا يلبس أحد السواد حدادا عليه وأن يؤبنه صديقه الحميم المستر ( جون مورلي ) الفيلسوف السياسي المشهور بالاقوال الوجيزة ساعة دفنه ..

وقد تصادف أن كان هذا السير غائبا في صقلية ولا يستطيع الوصول يوم دفنه لذلك تولي تأيئته المستر ( ليونارد كورتني ) وقد سبق الاشارة اليه ..

ولم يذع نعيه حتى توالى التعازي البرقية على منزله من كافة أنحاء العالم المتحضر وأشترك في تأيئته بعض مجالس النواب ...

هكذا عاش سبنسر في حركة دائمة لم يكف عنها وعمل الجسيم لم يتقطع عنه فكان بذلك دليلا ساطعا على أن الاعتماد على النفس والتربية الذاتية وكثرة الاطلاع مع التأمل وقوة الارادة تبني للشخص ثقافة عالية خير مما تكونها المهاد العلمية على أساليبها النظرية ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نختم ترجمة حياته بما ذكره عنه المستر ليونارد كورتني في آخر رثائه حين قال « والان وقف عتله عن عمله وبطل ما يسدل على الشعور بالموجودات فهل ياتي وجدانه بعد زوال آتته وهل الروح التي كانت في هذا الجسد خالدة مثله غير فانية أو ترجع إلى القوة الازلية - التي صدرت منها كما تصدر الشرارة من النار - وإن كانت لا تقضي في المستقبل أفليس أمها لا تستطيع أن توجد من نفسها كما لا تستطيع أن تقضي - أستاذنا لا يعلم ذلك ولا يدعي علمه لانه فوق طور العقول وقد تزيد معارف الناس ويقل ما يحولونه على توالي العصور ولكن المحلول يمتي كثيرا جدا بالنسبة إلى القليل الذي تعلمه وقد يتصل الناس إلى معرفة شيء مما يحسب الآن في عداد ما لا تدركه

الافهام ويبقي السر الاعظم وراء طور العقول ولا يمكننا ان نفي من الاشتغال في النهار قبل  
 أن يدركنا الليل وأذا أمكن الاشتغال فليكن شغلنا فيما هو شريف ونافع فيما يزيد حياة  
 الناس قوة واتساعا ويملي شأن القضيّة . هذا هو السبيل الذي سار فيه سينسر فانه وقف  
 نفسه لخدمة أبناء نوعه مثل أفضل الرجال المتبعين الى مذهب ديني مخصوص  
 فالوداع الوداع أيتها النفس الخالدة الأثر التي لا تزال تكلمنا وسيبقى صوتها  
 مسموعا مدى العصور التالية .....

# الكتاب الثالث

## رسالة سبنسر التربوية

### ١- كيف كتب رسالته

ترجع كثيرا أننا لسنا في حاجة لأن نبين أن مهمة « سبنسر » التي أخذها على عاتقه تضطره الي بحث مشكلة التربية ...

ألم يكن أهم ما تصبو إليه نفسه كشف أسلوب عظيم لارتقاء الانسان وجاعته ؟  
والتربية - كما نعلم : من أهم وسائل رقي الافراد والجماعات ...

أو لم يكن من مهمته توضيح بعض التواميس الطبيعية التي يسير عليها الجسم والعقل في تربيتهما ونموهما : والتربية - في مجلتها - عملية تنمية وتمديد وتدريب للجسم والقرائن والعقل ...

أو لم يكن علم النفس من أهم العلوم التي عني « سبنسر » ببحثها وتحصيلها ومن ذا أقدر على نقد أساليب التربية وتهذيب أصلح مبادئها من علماء النفس ..

ألم نحدثك فيما تقدم عن بحث « سبنسر » في كل شيء وتقصيه عن حقيقة كل شيء ورغبته الصادقة في كشف الحقائق حتى كانت أمته الأمور كأعظمها يتناولها بحسنه وتحققه ...

نظن أن عالما هذا شأنه لا يمكن أن يغفل عن بحث مشكلة التربية ...

قد يبدو للبعض شيء من الريبة في وجاهة ما كتبه « سبنسر » في التربية بسبب افتقاره في هذا الصدد الي مهنة التدريس التي لم يزاولها قط . على أن هؤلاء المتشككين يرون أن عدم مخالطة سبنسر للأحداث وعدم مزاولة تعليمهم وعدم احتكاكهم بهم أصح عليه شيئا كثيرا من التجارب المبينة على ما يبدو من الاطفال للملمين أثناء قيامهم

بعلمهم حيث يشاهد المعلمون مجموعة من الامزجة المختلفة والحالات المتباينة تلك الحالات التي كثيرا ماتكون أكبر مرشد للمعلم في استنباط أصالح الطرق وأوضح المسالك في تربية الطفل ...

ولكن ليس لدينا ما يحتملنا على هذا الظن فقد يرهن «سبنسر» على الرغم من افتقاره الي مشاهدة تلك الحالات - على خبرة واسعة ودراية عظيمة بطباع الاطفال وغرائزهم ولعل ذلك جاءه من كثرة الاطلاع على ما كتبه المربون قبله في هذا الصدد أو لعله وصل اليه من تقصيه في بحث التواميس الطبيعية فطال الأسس الطبيعية التي يقوم عليها فن التدريس فجاءت وفقا لهذه التواميس وصنع قواعده العامة التي ترتكز على أصول نفسية طبيعية حتى أن الفموض الذي كان يفشي التربية أخذ يتشع عنها تدريجا وأضحى الطريق الى كثير من مسائلها واضحا أمام المشتغلين بها ...

ومهما يكن من الامر فقد كان عمل (سبنسر) في التربية مكملا بالنجاح والتوفيق .. وقد أثار عمله اهتمام العلماء بمواصلة البحث والدرس عن أرشد الخطط التعليمية واقفع المناهج الدراسية واسمي غايات التربية وسايروا الاسلوب العلمي البعلى الجيوى الذى رسمه في رسالته وهكذا كانت وجهة الاصلاح التي ارتآها طريقا صالحا لساار عليه المربون بعده فأنجلى عملهم عن انباش هذا الاسلوب الذى يقوم على تركيز القوي لانماء وسائل الاتاج وموارد اليسر المادي . واغفال الاسلوب العلمي النظرى البحث نم . لانه من الجائز أن يكون عمل «سبنسر» أصالح وأدق لو أتيحت له فرصة الاشتغال بالتعليم كباستتري ولكن من الجائز أيضا أن تكون مهنة التعليم عقبة تقف في سبيل بحوئه وتحقيقاته الحرة الواقعة في أوسع دائرة امتد لاليها عقله الكبير أو بمبارة أخرى أنه من الجائز لو قدر له أن يكون معلما لاضطر الي حصر تجاربه وتحقيقاته في الدائرة الضيقة التي كان يعلم فيها ...

لهذا لا يمكننا الجزم بصحة أحد الاقترازين وبطلان الآخر لكننا مع هذا نميل الي ترجيح الرأي الثاني خصوصا وقد دلنا الواقع على أن كثيرين عالجوا مشكلة التربية علالجا لا يستهان به دون أن يراولوا مهنة التعليم قط فهذا «موتين» و«لوك» و«روسو»

من أئمة التربية الذين كان لبحوثهم الأثر الصالح في تدرج المذاهب يند أن «سنسر» في الواقع لم يقصد باديء ذي بدء أن يضع رسالة خاصة في التربية فقد كان يعالج أهم موضوعاتها فيما كان يعالج من الموضوعات الأخرى فكتب في صحيفة شمال بريطانيا<sup>١</sup> عام ١٨٥٤ موضوعاً تناول فيه بحث نظم التربية العلمية وكتب في صحيفة «وست منستر»<sup>٢</sup> مقالاً هاماً عن أنفس العلوم والمعارف وعالج طرق التربية الأدبية والبدنية عام ١٨٥٩ وهكذا كان يعود ما بين آونة وأخرى إلى بحث موضوع التربية فلما أتته من جميع نواحيه رتب تلك الموضوعات وهذب هاتيك المقالات وجمعها بعد ذلك في سفر واحد عام ١٨٦١ فكانت جماع مقالاته السابقة في هذا الموضوع هي رسالته في التربية التي نحن بصدد شرحها وتحليلها وفقدها ..

والرسالة التي بأيدينا تقسم في أكثر من مائة وسبعين صفحة جعلها أربعة أقسام حمل في القسم الأول منها حلة شعواء على مناهج للتعليم التي كانت مألوفة في ذلك الحين وأبان رأيه في الموازنة بين أقدار العلوم وترتيبها بنسبة تلك الأقدار ويقع هذا الجزء في نحو ٥٠ صفحة ...

وعالج في القسم الثاني منها موضوع التربية العقلية وقد تعرض في هذا القسم للبحث في أكثر مشاكل التربية ومبائنها وأشار إلى ما يتطلبه ذلك من التهذيب والإصلاح وعملاً هذا الجزء فراغ أربعين صفحة : وتناول في القسم الثالث موضوع التربية الأخلاقية وفيه تصدى لنقد أنواع العقوبات التأديبية التي تخالف الجزاء الطبيعي شارحاً بأسباب الاخطار الناشئة في توقيع العقوبات الغير طبيعية زاعماً أن الطبيعة وحدها أصدق خبير بتحديد نوع العقوبة ويشمل هذا الجزء ٤٠ صفحة كذلك ..

أما القسم الرابع فقد كان بحثه قاصراً على التربية البدنية فاب على الناس إهمالهم شأنها وأبان ضرر ذلك الإهمال في الحياة العلمية والعملية شارحاً أهمية التربية البدنية في اعداد للنشء لمزاولة أعمالهم وتخفيف ما يترى الناس من الانحطاط الجسدي والعقلي بسبب الارهاق الذي يصيب الناس مدفوعين إليه سعي وراء أعمال الحياة بغير شعور منهم ويقع

هذا الجزء في اربعين صفحة كذلك ...

هذه الأقسام الأربعة هي التي تضمنت ( النظام السبنسرى ) في التربية ذلك النظام الذي راق كثيرا في نظركيف من رجال التعليم فأخذوا به وسعوا الي تحقيق مراميه وبنوا عليه آراء حديثة في مزاوله صناعة التدريس ...

ولهذا النظام في جلته أصل وصورة وميزة فأما الأصل فيركز على قاعدته الأساسية التي جاءت من وجهة نظره في قوانين النشوء والارتقاء أن جعل عمل المربين محصورا في عبارة النوايس الطبيعية وجعل قواعد التدريس ملائمة لسير هذه النوايس ...

وأما الصورة فهي اختباره العلوم الطبيعية أساسا كفايا لاعداد النشء للحياة الكاملة. وأما الميزة فهي مشابهة روحه لروح ( روسو ) من ناحية وقف تيار مقاومة الطبيعة والمودة بالاخلاق والموائد والمقائد والقوانين الي أساليب الطبيعة ...

يبد أنه معها حاولنا رفع مقام « سبنسر » في عالم ( فن التربية ) فلا يمكننا أن نقول عنه أنه كان صاحب منهج جديد : فبحثه لم يتعد في الواقع حد تهذيب جملة من المبادئ القويمة التي وضعها بعض علماء التربية قبله : ومهما قيل عن خطط سبنسر الرشيدة التي أوضحها في آرائه فإن الحرب التي أثارها ضد نظام التعليم المألوف في بلاده لم تأت بنتيجة حاسمة في موضوع التربية بل أشعلت - في كل مكان - لهيب التحقيق العلمي والتقصي في البحث عن اسى غايات التربية وأقرب أساليب التعليم وأتقع المناهج الدراسية التي تحقق تلك الغايات : وهكذا بقيت المسألة ( مشكلة ) موضع خلاف العلماء ومطروحة على بساط البحث والتنقيب ...

والجميع في حاجة الي الامانة والثروى - قبل البت - في تقرير المنهج الملائم والأسلوب الرشيد ...

وما يدرينا فقد تتأيد أقوال « لمبروزو » ( وقد يكون التقدم العلمى أحيانا بالتهقير نحو الماضي ) ...

ولئن ندخل في منهج قديم - قد يكون وضع منذ عهد الفراعنة ...



ومتى كان البحث في أصول الترية متصلا بدراسة وفهم المظاهر النفسية على الطريق العلمى فان الأمل في حلها دون بذل الجهود العلمية ضئيل ...

ومن يدرى . فقد يصبح التمويل على الحواس في الاعتراف بمقتائق الوجود أمرا ناقصا وقد يري العلماء ضرورة تعرف الحقائق بلا حاجة الى استخدام الحواس . وبما ان العلم يتقدم فقد يكون تقدمه لكشف حقائق جديدة أو اظلمه الدليل على بطلان ما كان مقرفا به أنه حقائق . على اننا نرجو ان نقرر هنا ملاحظة هامة ذلك انه مهما اتسع نطاق معلوماتنا فيظل يحيط بنا فضاء من الظلام إذ ان عقولنا محدودة مهما عظم ادراكها ونحن أجمل ما نكون بأسرار القوة ومصدرها ومصيرها وما وراءها وقد شاهدنا تطور ما نسميه « علما » وكيف ان كثيرا من النتائج التي ظن فيدا بالاس حقائق علمية ثابتة نراها اليوم خرافة وسخافة يقوم العلم الحديث بدهمها وقيم على اقتاضها نظرية أخرى لهذا لا يصح أن نسلم بأن ما لدينا من العلم الآن سوف لا ينقض غدا لكننا مستعدون لمواجهة الحقائق والترجيح بكل حتى جديد....

جاء سينسر والطرق العلمية الحديثة مادية أساسها الحواس وما يقع تحتها من المحسات التي تكون موضع المشاهدة والتجربة وعاش سينسر في عصر أظهرت فيه العلوم المادية آثارها العظيمة في جميع مظاهر الحياة وبلغت هذه الآثار درجة أصبح معها العلماء يتأفقون من الايمان بالعلم النظري فعملوا ابحاثهم في النفس الانسانية على أسلوب حديث يخالف علم النفس القديم جامع بين الحواس نقطة الابتداء في جميع تجاربها حول الافتراضات فلا تدرس النفس من حيث امكان قيامها بذاتها قياما مستقلا عن الحياة العقلية وامكان انفصالها عن الجسم بل يدرسونها بصفتها مجموعة عوارض عقلية مرتبطة بأساس مادي هو الجسم فكما أن علم الطبيعة مثلا يبحث عن عوارض المادة كذلك علم النفس يدرس عوارض العقل المادية لبحث عن القوانين التي تحكمها وترغبها تاركا للفلسفة درس « الروح »

ويدهي أن العلماء الذين عاشوا في العصر المادى وكان من بينهم سينسر تمسكوا بكل التمسك بالطرق المادية المختلفة - حتى فيما يخص النفس - بسبب خضوعهم لتأثير مادية خفي صدر الي نفوسهم من البيئة العلمية المادية خضوع غيرهم لتأثير اليبثات والهن

المختلفة التي قضا فيها شطر طويل من حياتهم ...  
غير أن الاسود الأعظم حافظ على الحياد العلمى واحترم الاختصاص الذي قيده به  
طرائق البحث العلمى ومن بين هؤلاء « سبنسر » فجميل سبنسر همه محصورا في  
كشف القوانين النفسية ومعرفة ارتباطها بأعضاء الجسم ...

ومال ليف من علماء القرن التاسع عشر الى فصل جميع العلوم عن الفلسفة - عدا  
بحث ماوراء الطبيعة فبعد ان كانت الفلسفة في الدور الأول من أدوار المدنية اليونانية  
لا تختلف عن العلم بل كانت تدل على الاشتغال بجميع العلوم بتى في اختصاص الفلسفة  
الى أواخر القرن الثامن عشر ، علم النفس ، وعلم المنطق ، وعلم الأخلاق ، وعلم ماوراء  
الطبيعة ، ثم جاء علماء القرن التاسع عشر ومالوا الى فصل جميع العلوم عدا الأخير منها .  
أما سبنسر فقد رأى أن الفلسفة تسمى الى أرقى مجموعة من المعرفة وهذه تشأ عن  
وصل جميع العلوم بعضها ببعض لتحقيق غاية واحدة هي بلوغ أرقى معرفة عن العالم  
في مجموعه « الله والطبيعة والانسان »

على أن الحركة العلمية الحديثة التي جعلت الحواس نقطة الابتداء في جميع تجاربها  
أظهرت علاقات أساسية موجودة بين النفس والجسم اظهارا واضحا كما أن علماء الحياة  
حاولوا عن طريق الملاحظة والتجربة على الأحياء والأموات والأصحاء والمرضى  
اظهار طبيعة الرابطة الموجودة بين النفس والجسم فجمعوا معلومات وافرة خاصة بشكل  
وتركيب وظائف الأعضاء وبلغت نتائج هذا العلم درجة عظيمة فأثرت قوانينها المرتبطة  
ببعض الأجسام الحية في العلوم الاجتماعية والتاريخية وغيرها وأضحى علم النفس بعد أن  
تحررت أبحاثه من طرق البحث القديم الذى كان يعد الأمور الغامضة أحيانا بديهيات  
يشيد عليها قصورا خيالية من النظريات لتحديد أماكن المزايا العقلية وتحديد أماكن  
الروح من الجسم - أضحى بفضل الطريقة العلمية الحديثة مجموعة جقائق مضبوطة نسبيا تكون  
منها بالنسبة لعلم النفس ذلك الأساس العضوى المادي الذى يكشف لنا عن النظام الميكانيكي  
للحس والفكر والحركة ....

تأثر سبنسر بالأبحاث المادية والنتائج الأساسية التي توصل اليها في بحث المادة

الحية وتتبع النظرية الميكانيكية العلمية في محاولتها تفسير الحياة من طريق سلبى يقوم على درس الشكل الذي تتدخل به القوة الحيوية لايجاد التوافق بين الجسم والبيئة التى يعيش فيها وكان بين غايات هذا البحث السعى الى اثبات وجود رابطة (الجبر الكلى) بين الجسم الحى والبيئة واثبات ان التطور ليس نتيجة قوة روحية خفية فى الجسم (قوة الحياة) بل هو نتيجة فعل واتصال ماديين يتم بين المادة التى يتركب منها الحيوان والمواد التى يتركب منها البيئة أى ان جميع عوارض الحياة متوقفة على الظروف الخارجية المحيطة بالمادة الحية (الجسم) تلك الظروف التى تحول وتغير تركيبها فضلاً عن تنفيذها وانماؤها وان هذه القوة التى بين طيات المادة تجعل جميع العناصر التى يتركب منها الجسم تتآزر بالدفاع عن بقائه ضد جميع القوات التى تسمى الى هدم توازنه فارتكز سبنسر على هذا الطريق الجديد فى البحث والذى هو فى الواقع نتيجة تطورات عديدة لنظريات (تحول الاجناس) التى لبثت ثوبها العلمى الزاهى فى القرن التاسع عشر ولا تزال موضع اهتمام العلماء الى الآن والتى تمخضت عنها نظرية (النشوء والارتقاء) بعد درس النباتات والحيوان ومحاولة اظهار أن جميع المحلوقات الحية هي فروع متعددة الصور والتركيب نشأت عن أصول محدودة الشكل وقد تكون فروعاً أصلاً واحداً ويرغم أنصار هذه النظرية أن التناير الذى أدى الى التخالف بين الصور هو نتيجة تحول تم بنظام ميكانيكى على ممر الأجيال وتسبب عن تأثير البيئة والتنازع على الحياة ثم الوراثة ولنا الآن بصدد نقد هذه الآراء التى أغفلت ايضاح الشيء الكثير من الغامض فيها أو اظهار النقص الذى لم تستطع تحقيقه لكننا نريد أن نوجه النظر الى المنحى الذى نحاه سبنسر فى رسالته فى التربية والى القاعدة الاساسية التى ارتكز عليها فى كل ما كتب والى مسيرته (لدارون) فى صدد الترقى حيث ارتكز سبنسر على هذه النظرية ونعنى بها نظرية النشوء والارتقاء وآرائه فى التربية فجعل رسالته فى هذا الصدد تتضمن ملامحة أصول التربية وقواعد التعليم للنواميس الطبيعية وضرورة مجازاة هذه النواميس سواء فى تحديد الغاية من التربية أو فى تقرير المنهج الملائم أو فى رسم الخطط التعليمية وحسبك ان اعتمد سبنسر فى تقرير التربية الخلقية على مسارية قوانين النشوء والارتقاء<sup>١</sup> وسنبين ذلك على الوجه الاكمل فى الفصول التالية..

## ٢- ومرة نظر سنسر في ترتيب العقل

قلنا أن سنسر اعتمد في آرائه على مسطرة النواميس الطبيعية بعد أن اتضح له أن العالم في مجموعه يسير طبقا لقوانين ونواميس ثابتة ومن ثم نادى بضرورة ملاحظة هذه النواميس وتلك القوانين وإقامة نظام التربية وجعل صناعة التعليم واختيار مواد الدراسة على قاعدة التلاؤم مع الأطوار الطبيعية لنمو العقل وترقيه<sup>١</sup> حتى تثمر التربية أكبر ثمرة ممكنة في تدريب عقل الناشيء واعداده لاستخدام القوة العقلية في سائر الاعمال التي يزاولها في مستقبل حياته للارتفاع بما جادت به الطبيعة من مناهل التعليم ومهما قيل أن سنسر استفاد بلا نزاع من البحوث من تقدمه من علماء النفس الذين حاولوا درس النفس درسا علميا فما لا نزاع فيه أيضا أنه كان ذا أثر بارز بين أنصار ( علم النفس البيولوجي ) ونظن أن مجرد الرجوع الى النتائج العلمية الأولى ومقارنتها بما اوضحه سنسر يؤيد اعتقادنا في أثر بحاثه القيمة في علم النفس ...

قد قصر العلماء المتقدمون - وغاليتهم من الفلاسفة الايكوسيين على درس الحقائق المشاهدة لوصف ومقارنة عوارض الذات المدركة وتقسيمها ولكنهم لم يهتموا بربط هذه العوارض بما يمد لها من العوارض العضوية ( الفسيولوجية ) ولهذا كانت بحاثهم النفسية محدودة الغاية ونتائجها أدبية أكثر منها علمية ...

وعلى الرغم مما أحدثته نتائج العلوم الطبيعية حول درس المادة المحسوسة وأثارت الاهتمام بالبحث عن طريق تشابه العلاقات فقد أخذ الباحثون برأى قديم انحصر في أن جميع الحقائق النفسية خاضعة لحكم القوانين الطبيعية خضوع غير هام من الأشياء ولكنهم لم يمشوا عن جميع تلك القوانين والنواميس مكتفين بالبحث عن طريق التشابه الطبيعي متمسكين بما أشار به أفلاطون وأرسطو من أن ظهور الافكار واختلافها في النفس يتمشى مع القوانين الطبيعية إذ أن سيل الفكر خاضع لنظام الدين وأن العلاقة الموجودة

1- " Education must conform to the natural process of mental

بين الافكار حين تستدعى بعضها بعضاً ( استدعاء المانى ) هي علاقة المشاهدة الموجودة بين التنبيهات الحاضرة أو الماضية وان تصورنا مرتبط ارتباطاً ميكانيكياً بمحركات الأعصاب وأعضاء أخرى أي بمحركات مادية وأن هذه الاعصاب والأعضاء متى تحركت لم تقف حركتها إلا بالمقاومة لقوانين النفس تشبه الحركة الطبيعية التى تسير في أفضل الجهات مقاومة ثم فسر هذه العلاقة بقوانين الحركة في العلوم الطبيعية أى أنها قائمة على نوع من الجاذبية ...

غير أن تفسير هوبس وهيوم للعلاقة الموجودة بين بعض التصورات العقلية وبعضها واعتبار أن التصور الذاتى والجاذبية هما المارضان الأساسيان للحياة العقلية مهدت الطريق الى ظهور مذهب تحليلي جديد يقوم على أساس تفسير جميع مظاهر الحياة العقلية العلمية باستدعاء الصور والمانى الفكرية ومحاولة اظهار أن هذه العملية وما انطوى عليه من جميع العوارض النفسية كالذاكرة والخيلة هي نتيجة طبيعية أو هي تبصير آخر لعملية ميكانيكية وحاول أنصار هذا المذهب وعلي رأسهم ( ستورث مل ) اعتبار أن النفس مركبة من عناصر بسيطة وأن جميع عوارضها ومشتملاتها خاضعة لقانون استدعاء المانى خضوع جميع العوارض ومشتملات العالم المادى لقانون الجذب العام ...

ومن ثم تعقدت مشكلة فهم الحياة العقلية حيث جعلوا النفس مركبة من عناصر بسيطة كما تتركب الاجسام من الذرات ...

وقد حاول هربارت الإلماني تذليل هذه الصعوبة فأشار الى أن الحياة العقلية خاضعة لقوانين الطبيعة خضوع الأجرام السماوية، وشبه الصور العقلية بأجسام يدفع بعضها بعضها، ثم شبهها بأجسام مرنة موجودة في حيز محدود يضغط بعضها على بعض ضغطاً متبادلاً، فظهر بعضها دون غيره راجع الى فعل قوات التدافع والضغط ووحدة النفس « الحيز » وإن الصور لاتعتمد لكنها تتشكل وتحول بتأثير متخضع له من التأثير أثناء حياتها بين غيرها من الصور وإن اختفت مدة تعود في ظروف أخرى متى تغير شكل الضغط الى الظهور، وعلمية استدعاء الصور إنما هي استدعاء بعض الصور وطرده البعض

الآخر ، وما الاتباه إلا استدعاء صرر وطرده أخرى ، وأن جميع الصور فمالة في النفس ولا تقند غير ان به منها سواء ارتبط بالمعرفة أو الفكر أو الرغبة وهو قليل اذا قارنا عدده بسائر مافي النفس من الصور يشعل النفس بتأثير منه قوى أكثر من سائر الصور ، وقال ان وجود التنبه من جهة ووجود التدافع والضغط من جهة أخرى يؤدي الي جعل صورة أو مجموعة محدودة من الصور تظهر بمظهر الاتباه ، وكان هربارت هو أسبق من قرر أن التصورات والشعور بأنواعها لا تختلف طبيعة من حيث أنها مظهر وحركة واحدة وأن لا وجود للمزاي العقلية ...

على ان المذهب كان عرضة ايضا لا نقاد أساسي ، وهو عين الاعتراض الذي يوجه الي جميع من يدرسون الحياة العقلية ، وهو المرتبط بمسألة المواطن « الوجدان » فان كانت الحياة العقلية ليست في الحقيقة الاحركات تؤدي الي تنافر وتوافق بين السلاسل من الصور فكيف نفس المواطن والفنون الجميلة ؟ وهل الشعور بالموسيقى هو تصورات ناشئة عن تنبهاات تقلها الحواس الي النفس وأثارت الحماسة أو الفضيلة أو الوطنية فيها ؟ انه ليعسر تفسير هذه الحركات النفسية بنظام ميكانيكي ، وان نظرنا اليها على هذا الشكل نعجز عن فهمها مع أنها تشغل في النفس المكاف السامي وهي المظهر الأساسي لكل شخصية والمركز الثابت التي تظهر الشخصية تحت تأثيره بمظاهر مختلفة ، وكل شخصية وفرت صورها الفكرية تحافظ على صبغة وجدانية أساسية على الرغم من ظهورها بأشكال فكرية ( أفكار ) متباينة متناقضة ، وكل شخصية تنم عن مزاج خاص متفائل أو متشائم يميل الي الخير أو الي الشر والي الفرح أو الي الحزن ...

فما جاء أنصار علم النفس البيولوجي « الحيوي » - ومن بينهم سبنسر - حاولوا نقده هذا المذهب موجهين الاعتراض الآتي : اذا كانت للنفس نظام ميكانيكي فليس معنى ذلك إنها آلة كالساعة أو كآلة كهربائية إذ النفس مرتبطة بجسم متضون وما فيه من مجموع عصبي متحرك ، فاذا أردنا أن نشبه النفس بآلة فلا نسرع كما فعل أنصار المذهب السابق الي تفسير الحركات النفسية بتطبيق قوانين الطبيعة والميكانيكة من جذب ورفض يحدث بين الصور ، بل نهم البحث عن أساس ذلك التشابه في الحياة العضوية

حيث يشاهد الانسان عوارض طبيعية وكيماوية تشبه العوارض النفسية الفكرية والوجدانية والارادية ووجهوا العناية الى بحث الفرزة الحيوية ودرس صفاتها الخاصة والعامة التي تظهر في الجسم حين يبذل مجهوده المستمر في الدفاع عن بقائه فكان بحثهم سببا في تطور درس النفس تطورا جديدا ربطه بعلوم الحياة وحوله شيئا فشيئا الى سلسلة اجاث حيوية وأخرجه من الدائرة السابقة ( دائرة درس النفس دراسميكانيكيا ) ليدرس أنواعا من الحركات الحيوية مثل الحركات العاكسية والتوافق مع البيئة والتثيل والافراز والصمود بهذا درس من المظاهر العضوية الى المظاهر النفسية ...

ومن ثم استمر سببر كثيرا من الاكتشافات البيولوجية الحديثة وأهمها نظرية النشوء والتري ( نظرية ميكانيكية ) في درس القوة الفكرية ودرس النفس عند الفرد وعند الجماعة ... فكان من اكبر اشياح الحركة النفسية في الترية ...

ولكن على الرغم من وجود تلك المجهودات العظيمة التي بذلها العلماء لاسيا في القرن التاسع عشر فلا يزال أماننا مباديء وآراء غامضة غير مستندة على الملاحظة والتجربة ، ولا تزال تظهر آراء تعود بنا الى الوراء كما سيتضح لنا من نظرية الملكات القديمة ونظرية التأديب الشكلية الحديثة ...

على أن الباحث لا يمكن أن ينكر ما كان لسببر من الفضل في توجيه عناية المربين الى ضرورة تدريب العقل وتقدير اتقال هذا التدريب من تفهم العلوم المدرسية الى حل المسائل العامة التي لها ماس بكافة مرافق الحياة ...

فان الباحث المحقق يرى في تضاعيف ما كتب في رسالته في الترية<sup>١</sup> وفي أصول علم النفس<sup>٢</sup> خاصا بالقوى العقلية يرى صورة للاستلوب العملي الذي أشار به في تدريب العقل كما يرى في تضاعيف ما كتب بصدد ترتيب العلوم لافقا لقيمتها العلمية فصب بل تبعا لمبلغ علاقاتها ومسلسلها بأعمال الحياة الرئيسية يرى وجهة نظره في اعتبار تدريب العقل وسيلة يستعان بها على حل المشكلات وعلاج المضكلات التي تصادف الانسان في حياته العملية ...

## ٣ - ترتيب العقل وانتقال التدريب

أوضحت الآراء القديمة - قبل درس النفس درسا علميا - أن العقل الانساني مقسم الى قوى وملكات وضع لكل منها ألفاظ واصطلاحات لغوية كقولهم قوة الذكر والحفظ والانتباه والتأمل ... وهذه وما شابهها تطلق على حقائق نفسية خيل إلينا بحكم العادة أو بحكم ملاحظة الانسان نفسه لنفسه أو بحكم درس النفس مباشرة لذاتها أنها معلومة لنا فأدى ذلك بمن درس النفس دراساتها الى اغفال درس طبائنها وما اشتملت عليهما من أسرار ومشاكل غامضة وهكذا أخفت بساطة التعبير أهم قوانين النفس وطبائنها وخيل إلينا أن الحقائق النفسية قد فسدت في أن العقل مقسم الى ملكات وقوى منفصلة بعضها عن بعض وترجع هذه النظرية القديمة - نظرية الملكات - الى عهد أرسطو وبني المربون عليها أن في الامكان تربية كل ملكة على حدها بنوع خاص من العلوم الى أن حاول لوك Locke امكان عزل علم النفس عن دروس ماوراء الطبيعة وجعل الحواس والعقل والتجربة أسس المعرفة وتمسك في بحث النفس بالأساسين الاتيين :-

١ - أن موضوع انجائه هي نفسه بالذات ...

ب - وأن أول بحثه قاصر على ملاحظته ...

وخرج من انجائه ملنا أن العقل ليس مقما الى قوى وملكات منفصلة وانما هو وحدة متمسكة الأجزاء وبني على هذا الاعتبار بطلان الرأي القديم القائل بأن كل ملكة تقوى بالاستعمال والتدريب مشيرا الى أن الزعم بأن قوة التذاكرة Faculty of Memory تنمو بدراسة الآداب مثلا Classics وبأن قوة الحكم Faculty of Reason تنمو بدراسة الرياضيات والطبيعات مثلا Sciences أمر قائم على خطأ التقدير وظن لوك أن هذه العلوم ضرورية لتدريب القوى الكلية لكافة ملكات العقل وأن هذا التدريب ينتقل من تفهم المادة العلمية المدرسية الى التظلم على حل المسائل العامة أو بعبارة أخرى التفكير في تفهم أي مادة من المواد العلمية يجعل العقل كله قادرا على التفكير بنجاح في محاولة أي عمل آخر بمعنى أن التفكير في موضوع علمي خاص كالمسائل الهندسية مثلا أثر في الانتفاع بعمل أي موضوع حيوي آخر يتطلب تفكيراً كوضع الخطط الحربية



أو التصميمات الهندسية وذلك بسبب انتقال التدريب من تفهم موضوعات العلوم المدرسية إلى حل الأمور الموصلة والأعمال والأبحاث التي يزاولها أو يتناولها بحثه بعد تخرجه من مرحلة التعليم ولذلك أطلق البعض على هذه النظرية (انتقال التدريب)

### The Doctrine of Formal Discipline

كما تقدم يتضح لنا أن أشياع هذه النظرية لا يخلوون بنوع المادة العلمية في ذاتها ولا بقيمتها النفعية ولكنهم يوجهون كل عنايتهم في جعل البرنامج الدراسي صعبا وشاقا لأن العقل في نظرهم كالمعضلة كما أنها تشتد وتحسن بجميع ضروب التمرينات البدنية الشاقة كذلك العقل يتقوى ويتقدم ويتدرب بما يمارسه من تفهم العلوم الشاقة فالمسح في نظرهم يوجد الأفكار بعين الطريقة التي يوجد بها العقل حركتي الانقباض والانبساط كأن العقل شكلًا خاصًا من أشكال الحركة العامة الطبيعية تقوم بها المراكز العصبية كما تقوم اللبغة العصبية بمركز الانقباض والانبساط المضطرب وإذن كلما كانت التمرينات البدنية شاقة اكتسبت المضلات قوة ومثانة وكلما كانت المواد الدراسية صعبة وشاقة زادت قوى العقل قدرة في التفكير ولذلك أطلق بعض العلماء على هذه النظرية « نظرية التعليم الجامد »

### The Doctrine of Formal Discipline

وبتحصيل هذه النظرية بمعرفة انصارها أصروا على ضرورة دراسة كافة الموضوعات التي تتطلب جهدًا من رياضية وطبيعية وأدبية واجتماعية . لا بالنسبة لما نخرجه هذه الموضوعات من المادة العلمية ولا بالنسبة لمنفعتيها المادية فحسب بل لمجرد تدريب العقل وارتقال هذا التدريب إلى كافة الأعمال والأبحاث التي يزاولها أو يعالجها الطالب في مستقبل حياته ... على أن نظرية « التأديب الشكلي » أو « انتقال التدريب » أو « التعليم الجامد » « The Doctrine of Formal Discipline » سمها كما شئت - بالرغم مما كان لها من الأثر في تكوين الخطط العلمية والتليمية وفي توليد الجدل الحاد بين انصار الشئتين من العلوم قامت عليها أخيرا اعتراضات كثيرة مما شكك المشتغلين بالنظرية في صحتها بل وبما زعزع آراءهم في تحديد مقدار انتقال التدريب وتلخص هذه الاعتراضات في توجيه الاسئلة الآتية :-

١ - لم يظهر بعض الناس نبوغاً في حل المسائل الرياضية ، ومع ذلك يفشلون فشلاً تاماً في حل مسائلهم الاجتماعية التي تصادفهم في حياتهم ؟ أو بمباراة أخرى لم لم يحدث انتقال ؟ ..

٢ - لم ينال بعض الطلبة درجات عالية في دروس اللغة الانجليزية التي يتلقونها على أساتذتهم ثم يظهرون قصوراً فاحشاً متى طلب منهم استخدامها في دروس التاريخ مثلاً ؟ أى لم لم يحدث انتقال ؟ ...

٣ - ينسى لاعب التنس أحياناً المضرب ، فيلب بمضرب أحد أصدقائه ، ولكنه يجد أنه لا يحسن اللعب كما يحسنه بمضربه فأين الانتقال هنا من تعلم لعبة التنس الى الحالة الراهنة ( وهي وجود مضرب آخر ) ؟

٤ - قراءة المسودات في الطبع تضعف عادة قوة صاحبها في سرعة المطالعة ، كما أن سرعة المطالعة تضعف قوة الشخص في قراءة المسودات ، فها لم لم يحدث انتقال ؟؟؟

٥ - لم ينتج بعض الطلبة نجاحاً باهراً في علمي الطبيعة والكيمياء ، ولكنهم لا يكادون ينزلون الى ميدان الحياة حتى ينسوا مبادئ العلوم الأولية ، وهي ارجاع الأسباب الى مسبباتها ، ويعتقدون بكل انواع الخرافات والاباطيل والخزعبلات ؟ فأين الانتقال من معاميل الطبيعة والكيمياء الى الحياة اليومية (١)

على أساس هذه الانتقاضات تناول رجال التربية الحديثة هذه النظرية بالبحث واثمحيص جاعلين وجهة نظرهم التحقق من مبلغ الانتفاع بما يتلقاه الطالب من الدروس في قضاء حاجاته وفي مزاوله أعماله في الحياة إذ أن الجميع متفقون على أن مهمة المدرسة ليست مقصورة على حشو الأذهان بالعلوم والمعارف وإعدادهم لمواجهة الامتحانات بنجاح - فحسب بل أن مهمة المدرسة تنحصر في تزويد النشء بالعلوم والمعارف لتدريب عقولهم تدريجياً يساعدهم على النجاح في أعمال الحياة متى تزلوا في حلبة العمل ...

وقد دلت تجارب الباحثين في ذلك على أن انتقال التدريب أمراً لا يفتقر الى اثبات فليس ثمة شك في أن تعلم الحساب مثلاً يفضي الى تمكين العقل من التفكير تمكيناً

يساعد صاحبه نسبياً على حل بعض المسائل العامة التي لها تماس بالاعمال الحسية وفي هذا دليل على انماء الكفاءة العقلية من التفوق في حل المسائل الحسية التي تعطي له في التطبيقات الى معالجة الاعمال التي تتطلب جهة في التفكير أو بمباراة أخرى أن تدريب العقل في العلوم الرياضية لم يشر فقط في تعلم الرياضة بل أمر كذلك في انتقال هذا التدريب الى ربط الاسباب بمسبباتها وارجاع الملل الى معلولاتها في الشئون العامة كذلك الحال في دراسة علم الاشياء مثلاً، يحدث انتقال في التدريب يساعد على فهم بعض العلوم الأخرى التي يبنه وبينها تجانس واتحاد في العنصر فكما زاد التجانس واتحاد العناصر زاء انتقال التدريب بينها ...

ولدينا الآن من الابحاث الجديدة ما يؤيد قول (المبرزو) فقد يكون التقدم العلمي احياناً بالتقهقر نحو الماضي فأصبحنا نقرأ في خلال تلك الابحاث ما يشير الى ان العقل لا يشمل فقط القوة العامة المروفة كقوة الحفظ والذكر والتأمل والتفكير ... الخ بل تمتداهما الى عدد لا يحصر له من القوي الأخرى المستقلة بعضها عن بعض والتي يجب ان ترى كل منها تقريبا على حدة (١) أي ان نتائج هذه الابحاث تنكر ان العقل وحدة متماسكة الاجزاء قائمة بذاتها تؤدي وظيفتها كوحدة تستطيع ان تتقوى كأنها عضو واحد كما يتقوى العضل بالتمرين راجعين الى عهد النظرية القديمة بأن العقل مركب من عدة قوي تشمل الاحساس والشعور والتصور والخيال وما الى غير ذلك وتوقف تكوين كل منها وتقويتها في كل عملية على عدد لا ينحصر من الشبكات العصبية البسيطة العدد (١)

أما أراء ظاهرة (انتقال التدريب) فالجميع مقتنعون بأن الانتقال حادث وأن هذه الظاهرة تنوى بازدياد الصلة بين العلوم وبعضها ولهذا كان لا بد من وجود رابطات بين العلوم التي يتلقاها الطالب وبين الاعمال الرئيسية في الحياة وهذا يرجع الى مهارة المدرس أكثر من رجوعه الى تحديد المواد الدراسية فإذا قصر عمل المعلم على حمل الطلاب على ا-تظهار مذكرات الطبيعة مثلاً لمجرد النجاح في الامتحان لن يحدث في الواقع انتقال يؤدي الى النجاح في الحياة العملية أما اذا استخدم المعلم مهارته في توجيه نظر الطلاب الى ما بين القوانين الطبيعية وبين المخرعات والمستكشفات من الصلة مرشداً إياهم الى

أن الأسباب المتطابقة تؤدي الى نتائج متطابقة يكون المعلم قد ساعد بعمله هذا على تدريب العقل من جهة وانتقال التدريب من العلوم المدرسية الى الأعمال الحيوية من جهة أخرى وعلى الرغم من ثبوت هذا الانتقال ولو نسبياً ظل كل فريق يتشيع ويتعصب لبرنامجها زاعماً أن هذا المنهج وحده كفيل لتدريب العقل وانتقال التدريب فأخذ أنصار العلوم الأدبية التهذيبية وأنصار العلوم الرياضية الطبيعية يزعمون نجاح الطالب الى الشعبة الخاصة من العلوم التي يؤيدها ....

فحاول اشباع العلوم الطبيعية كأرجو ودارون وسبنر واشباع العلوم الأدبية كلامارتين وهاملتن بذلك مجسودات شاقة في اقامة الحجة على ان العلوم التي يؤيدها كل فريق على حدتها كافية وحدها في تدريب العقل

غير أن الحرب القلبية والخطابية التي دارت رحاها بين الفريقين لم تسفر عن فوز أى فريق منهما فوزاً مقروناً بالتأييد من الرأى العام<sup>١</sup> ومن ثم لا يزال يطعن اشباع كل فريق بأثر مناجه المدرسي في تنشئة الافراد الذين برزوا في ذلك المنهج المشار اليه فتسمع من احد اساتذه الرياضة مثلاً يقول في اسراف وزهو :-

« يزداد طلبتي قدرة في التفكير وبمدا في النظر ودقة في البحث ومهارة في التمييز وقوة في الحفاظة والاحجاب من دروس الجبر والحساب والمهندسه التي يتعلمونها »

كأنسمع من اساتذه الاداب - نعمه لا تقل في رنينها - تحيزاً وتمصلاً لثمره العلوم الأدبية زاعماً كل فريق منهما أن المنهج الذي يؤيده كاف وحده في تدريب العقل وأن هذا التدريب الذي تنتجه دراسة العلوم الخاصة يساعد على تفهم كافة المسائل التي تفترضها في حياتنا العملية

واكبر صورة تمثل هذا التحزب والتعصب العلمي لشعبة من العلوم دون الشعبة الأخرى ما كتبه سبنر في تضاعيف رسالته خاصاً بقيمة العلوم الطبيعية تلك العلوم التي رفها فوق هامة العلوم جميعاً فحاول في اسراف وغلو أن يجعل لها المقام الأول في تدريب العقل وأن يقيم الحجة على مساسها بأعمال الحياة الرئيسية حتى دفعه هذا الدلو الى الاستخفاف بشرة الاداب واللغات على نحو ماستري في الفصل الآتى ..

#### ٤ - استخفاف سبسر بمرة الآداب واللغات القديمة

وأول وأظهر مآثره في رسالته حملته الشواء التي حملها على غنابة المربين بدرس الآداب واللغات القديمة على أن « سبسر » لم يكن هو أول من أثار غبار هذه الحملة فقد تحدثنا فيما سبق عما قام من الجدل بين أشياخ التربية الأدبية والتربية للمادية ذلك الجدل الذي انجلى عن ظفر الآخرين نسبيا بيد أن هذا الظفر لم يكن حاسما قاطعا فظلت للدراسة الأدبية مكانة خاصة في مناهج التعلم ...

والآن نحدثك عما قام بين « لمربين وأرجو » عام ١٨٣٧ من الحرب القلمية والخطائية حين كان الأول بفصاحته وبيانه ينصر دراسة الآداب وكان الثاني بمواهبه وعقله يقتصر للعلوم الطبيعية كما تحدثك عن وطيس الجدل الذي قام بين العلامة هملتون والدكتور هيول في إنجلترا عام ١٨٣٦ حين كان الأول من أتباع الدراسة الأدبية وكانت الثاني من أنصار دراسة العلوم الطبيعية وعلى الرغم من كثرة المتجادلين وحجج كل فريق منهم لم تغر هذه المناظرات عن قول قاطع يصح الأخذ به حتى أن العلامة « جون استورت ميل » صاح في محاضرة له ألقاها في جامعة سانت اندريوس ضد أشياخ الرأيين منكرا على كلا الفريقين تمصيبهما لناحية دون الأخرى مصرا على ضرورة العناية بدراسة القسمين إذ أنه يرى في كل منهما عناصر فعالة لا بد منها في تنشئة الفرد وتنمية ثقافته وتدريب عقله فصاح بملء فيه « إن الذين يقسمون عن أحكم الوسائل لتربية الفرد أي الآداب أم العلوم مثلهم كمثل من يقرر أن القناز الماهر هو الذي يجيد الرسم في إحدى الشبتين الرسم بالتعلم أو التصوير بالريشة والألوان . أو كمثل من يقرر أن الحكم على راحة الخياط ترجع إلى قدرته على صنع المعاطف أو قدرته على عمل السراويل بيد أن الواقع أن البراعة إنما تتم بالجمع بين المقدرتين فلماذا لانفي بدراسة الشبتين شعبة الآداب وشعبة العلوم الطبيعية : والثقافة الحقة لا تتم إلا بممارستها ( ١ ) ...

غير أن « سبسر » يمتاز عن غيره من أشياخ دراسة العلوم الطبيعية بشدة تقدمه وحده

عبارته وقوة حجته متأثراً بنزعته تأثراً افغني به الى انكار ما للدراسة الآداب واللغات القديمة من فضل وثمره ولعل ذلك يرجع أيضاً الى ما كان للدراسة الأدبية من المكانة في بلاد الأنجليز خاصة أو لعله رأي أن وسائل الرقي واليسر المادي تتطلب العناية بدراسة العلوم الطبيعية ...

لو أن « سبنسر » لم يفلو في نقده ووقف عند هذا الحد لشاطره أشياع الدراسة الأدبية في توجيه سهام نقده لمن يعنون بدراسة الآداب واللغات القديمة لئلاهما إذ ليس من رجل رشيد يوافق على جعل درس الآداب مقصوراً على اتقان قواعد النحو والصرف والبيان وتعرف تراجم الشعراء وتدريب اللسان على الطلاقة من طريق حفظ التراكيب الفصيحة والأساليب الصحيحة « كما كان الحال عند رجال التربية القاصرة »

نرجح كثيراً أن ليس ثمه أديب يقرر دراسة الآداب على هذا الأسلوب لكن سبنسر لم يقف عند هذا الحد إذ أنه أنكر ما للدراسة الأدبية من فضل وثمره بعض الانكار فكان هذا الشق من نقده دليل اسرافه وغلوه ولعل هذا اللو جاءه من ميوله القومية فقد حدثنا كبير في كتابه عن سبنسر « أن سبنسر كان لا يقوي في المدرسة على حفظ القصائد فكره دروس الآداب ...

لكننا مع التسليم بـ « سبنسر » في نقده فقد غالى كذلك الذين عابوا عليه هذا النقد فلم تكن حملتهم التي حملوها عليه بحق ولم تكن انتقاداتهم الشديدة وجهوها الى رأيه في العلوم الطبيعية نزيهة حكيمة . فليس من المهم أن ترفض دعوة من الدعاوي من غير أن تقيم الحجة على بطلانها ولا يكفي أن يستنكر المرء رأياً من الآراء بل يجب على الباحث المدقق أن يقدر الاعتبارات الخاصة والمتشاعر الشخصية التي ساقته الى هذا الرأي فيزن روح العصر الذي تولد فيه الرأي أمام الظروف التي أوجدت رأياً مخالفاً لهذا فنحن إذا جاز لنا ان ننكر على « سبنسر » غلوه في رفع العلوم الطبيعية وغلوه في الخط من قيمة علوم الآداب واللغات فلا يجوز لنا بحال من الاحوال أن نتجاهل ما كانت عليه الخطوط العلمية والتعليمية في بلاد الأنجليز من ناحية خضوعها لنوع من الدراسة الأدبية القاصرة منذ كانت البلاد الانجليزية تتوج بالمدارس العامة ذات الصبغة الدينية الممثلة لدارس القرون

الوسطى في أول عصر « النهضة » حيث كانت عناية المربين متجهة الى دراسة الآداب واللغات القديمة - وعلى الرغم من ظهور التربية العلمية الحديثة التي أضعفت من شأن الدراسة الأدبية في غير بلاد الانجليز فإن انجلترا لم تتأثر بهذه الحركة إلا قليلا فأضافت العلوم الطبيعية الى المنهج الدراسي ...

وياليت الأمر وقف عندهذا الحد بل ان الدراسة الأدبية لم يكن النقص منها هناك في ذلك الحين إعداد رجال قادرين على الاشتراك في أشرف أعمال الحياة الاجتماعية بل قصرت الناية من درس الآداب على تخرج رجال يلهجون بامنة لا تينية فصيحة فأضحت الدراسة الأدبية مطلوبة في ذاتها لا على انها عامل يكشف للمتلمين عن أصول المدنية القديمة ولا على انها عامل في تثقيف العقل الانساني بل على أنها مجرد ثبات يزداد بمحفظ قواعدها النحوية والصرفية شرفا وفخارا بين أهل قومه فكانت الدراسة الأدبية على حد قول « سبنسر » « أداة للزينة ووسيلة للزهو » كما جاء في صفحة ٦ من رسالته « ولقد آثر الناس لعقولهم من مواد الحلية مثل ما آثروا لابدانهم فراؤا أن أحق المعارف بالعناية وأولاهها بالاهتمام وأقربها الى الزينة وأجدرها ان يزهي به تاركين ما قد يكون به عماد نفعهم وقوام عيشهم » هذه صورة مصغرة للنسق التعليم الذي كان مأثوفا في بلاد الانجليز في ذلك الحين ولعل هذه الحال هي التي دفعت « سبنسر » الى متالوة علوم الآداب واللغات القديمة في إشراف وغلو متألما لما كان ينشي أصول التربية من قصور وعيوب . على أن هذه العيوب لم تكن خافية على رجال التعليم وأئمة التربية لكن أحدا منهم لم يكن ليجرأ على نقد هذا النسق ولم يكن ليحاول ان يعلن وجوب تغييره بما يلائم الحركة العلمية الحديثة وكيف يتصدى ناقد لمحاولة الاعتراض والشجب الانجليزي - كما نعلم - لا يرضي بطبيعته أن يهجر ما كان مأثوفا لديه من العادات والتقاليد ومهما حاول المصلحون دفعه وراء الجديده فان هذا الشعب لا يأخذ من ذلك الجريد الا ما كان نافعا ومفيدا وقائما في حدود المتعارفين السائدة - أما المتطرفون من دعاة الاصلاح فكانوا في نظر مواطنيهم المحافظين من الخارجين على معنى الكمال الأدنى وكان في طليعة هؤلاء أشياح الحركة العلمية الحديثة العلمانية « سبنسر » وهو قليل الاكتراث بحكم الجمهور ولعل هذه الخلاصة جاءت من

خضوعه لصيحة « روسو » تلك الصيحة التي قامت على أساس التخلي عن عادات الجمهور وتقاليده حيث اعتبر الجمهور عنصرا مفسدا وممول هدم وحذر الناس الخضوع لأوهام القوم الذين يمشون بجمال الطبيعة وجلالها ولما نذكر قوله المشهور في هذا الصدد ( يخرج كل شيء حسنا من بين يدي « مبدع الكائنات » ثم يمتوره الفساد والنقص بين يدي الانسان ) وهكذا كانت « سبنسر » وقد وضع أقوال « روسو » موضع النظر والاعتبار أكثر الناس انكارا لصوت الرأي العام وأشد الناس لوما للناس على اتقيادهم لآراء غيرهم لمجرد محافظتهم على كيان التقاليد والعادات القديمة فنشأ لديهم رأي الناس فيه واستحسان العالم له بل كان يهيم قبل كل شيء لإرضاء أطماعه العلمية وتأييد آرائه الناضجة فاندفع في تيار النقد الشديد ورفع علم الثورة على نسق التعليم وأصوله ومراميه جاعلا أساس دعوته التخلي عن الاتقياد والانسحاق في طريق ما من غير نظر وتدبر والحض على استبدال استخدام العقل الانساني في بيان النافع الجليل من التافه الضئيل بتلك الأساليب القائمة على مجرد مجاملة العقائد السائدة والتقاليد المألوفة « فقبل أن يصرف أحدنا حيننا من الزمن في تحصيل معرفة لا يدعوه الى تحصيلها إلا اقتضاء العادة ومجاراة الأهواء يجب عليه أن يتدبر فائدة هذه المعرفة ويوازن بينها وبين غيرها من فائدة المعارف الأخرى »<sup>١</sup> فلما أحس « سبنسر » بضعف في أصول التربية يعجزها عن تنشئة الفرد للحياة العملية أو للأعمال الحيوية ظهر فضله في تمحيص آراء من تقدمه من أئمة التربية وبعده أن تم له ذلك أخذ في صقل تلك الآراء وتهذيبها وواجه الناس برسائله في شيء من الاسراف والفلو في بعض مناحيها بيد أن هذا الاسراف وذاك الفلولم يكونا إلا بسبب الاعتبار التي ترايد سلطاتها على نفس « سبنسر » واستفحل أمرها فلا يفوتنا ما كان من أمر تقدم العلوم الطبيعية في قارة أوروبا وما كان لهذا التقدم من الأثر في انعاش الحياة المادية ولا يفوتنا أن نذكر طبيعة بلاده التي حثت عليها أن تكون بلادا صناعية والصناعة من أهم مرافق حياتها عمليات الانتاج الصناعي والتوزيع التجاري ونحن نعلم مبلغ اعتماد الدولة البريطانية في بقاء عظمتها على ذلك الانتاج وهذا التوزيع



ونحن نعلم ما يحتاج إليه أهل الصناعة من الاطلاع الصحيح الواسع على العلوم الطبيعية والخبرة بأسرارها...

ومن ثم كلّف «سبنسر» أسير فكرة استبدت بأسائر الأفكار فدفعته الى القول في رفع شأن العلوم الطبيعية فوق هامة العلوم جميعا...

قال في هذا الصدد <sup>١٦</sup> : ( لولا العلوم الطبيعية لتمطلت صناعاتنا فلو أُرث الناس لم يتعلموا غير ما تلقوه في المدارس لبقيت أبحاثنا على حالتها في القرون الوسطى وليس لتعليم المدارس بكل أسف عبثة تُلْمَة في تدريس تلك العلوم التي أمكن بها تخيير القوى الطبيعية واستخدامها في راحة الانسان حتى أصبح العامل الصغير يتمتع بما لم تله أعظم الملوك من قبل ).

هذه الروح مع غير هامن الاعتبارات التي أسلفناها هي التي دفعت «سبنسر» الى شيء من الاسراف في رفع شأن العلوم الطبيعية والى شيء من الاغراق في انكار فضل الآداب واللغات القديمة في الثقافة الذهنية وفي تنشئة الفرد...

وكانت فائمة حملته على الآداب واللغات القديمة قوله المشهور الذي جاء في أول رسالته ٢ ( فكان جل ما يهتم به قدماء اليونان في الموسيقى والشعر والبلاغة والفلسفة التي لم يكدها بأعمال الحياة مساس فأما المعارف المهيئة على الميثة فلم تزل لديهم إلا حظا قليلا وهي طبيعة لم ينفرد بها قدماء اليونان دوننا فقد يدخل أحدا المدرسة ثم ينفادرها وقد شحن ذهنه بأشياء قلما يجد في سبيل الحياة محلا لاستعمالها فمن هذه لفتنا اليونان والرومان القديتان فقد يمضي العمر ولا نجد من أنفسنا حاجة إليها. وأى حاجة تكون للصانع أو التاجر أو الزارع الى هاتين اللتين ولولا التمسك بالعادات والانقياد لا هؤلاء الجمهور ما فازت هاتان اللتان منا بنصيب فنحن بذلك نخرق عقولنا كما نخرق ميامينا فنكون كهندي «الاورنيكو» الذي يصبغ وجهه لا لنفع يشفيه وإنما اتقاء النجم والورم وجريا على عادة بلادهم)...

وقد رمي مواطنيه الذين اتقوا الى هذا النظام الفاسد من التعليم بمسبئين - الانانية والجهل - أما الانانية فقد أشار إليها في تنازعهم حب الرياسة وسميهم لارضاء الجمهور

واستجدائهم ثمة الناس من طريق تفضلهم في الآداب واللغات القديمة لمجرد أن تنقاد لهم النفوس . وأما الجهل فظاهر في انصراف الناس على رأيه - عن النافع الجليل الى التافه الضئيل لعدم خبرتهم بالمفاضلة بين القيم النسبية للمعارف المختلفة ...

فكان - على زعمه - حب التسلط سجية لم يبرأ منها الأديب ولا المؤرخ ولا الفيلسوف الذين يستخدمون معلوماتهم ويسخرون عقولهم في هذا الغرض وليس أحدهم منا يفتح بصرف قواه العقلية في صمت ووقار بل لا يفتك أحدهم إذا قلق وتشوق أو يلمت الانظار الى نفسه ليروعها بما تحلي به من الفضائل رغبة في أن تنقاد له النفوس وتذعن وهذا هو الذي يدعونا الى التعلم فمدنا لانهم بأتمس المعارف وإنما نهتم بما كان منها ضامنا لاستحسان العالم وإجلاله وتشريفه إيانا وما كان أجلب للنفوذ والمنزلة وما كان أشد روعة في النفوس وكما أن الانسان لا يهتم في حياته حقيقة نفسه وقدرها بل يهتم رأي الناس فيه ومقداره في نفوسهم كذلك لا يهتم في أمر التعليم القيمة الجوهرية للمعارف بقدر ما يهتم ما لتلك المعارف من التأثيرات العرضية في نفوس الغير)<sup>١</sup>

من كل ما تقدم يتبين لنا كيف أن «سبنسر» كان خاضعا في تقده الشديد درس الآداب واللغات القديمة للأعتبارات التي أسلفناها مما يجعل له بعض العذر في غلوه أما إذا استثنينا هذه الاعتبارات وأخصبنا أسلوب الدراسة الأدبية القاصرة الذي كان قائما في بلاد الانجليز فلا نجد في أقواله ما يحملنا على الاعتقاد بأن اغفال الدراسة الأدبية أو الاقلال من العناية بها أمر يقتضيه اصلاح نظام التعليم.

وبمهما تمسنا مع سبنسر في جعل الموازنة بين أقدار العلوم أساسا لاحتعرف قيمتها من ناحية أثرها في الثقافة العقلية ذاتها ومن ناحية ما تنتجه تلك الثقافة من القدرة على تدبير مرافق الحياة أو بمسألة أخرى مهما نظرنا الى العلوم بالعين التي ينظر بها سبنسر ومهما اتخذنا نفس المقياس الذي قلنا به سبنسر أثر العلوم في تدريب العقل وفي انتقال التدريب الى مزاولة أعمال الحياة فانا نجد قد أسرف كثيرا في اظهار قيمة العلوم الطبيعية وليس أدل على صحة ما نقول اكثر من أن نشير إليك عما كتبه في هذا الصدد حين وجه لنفسه الأسئلة الآتية فكان جوابه الوحيد عنها جميعا «العلوم الطبيعية»

فاذا تساءل عن أنفس العلوم والمعارف أجاب على الفور « العلوم الطبيعية » وإذا تساءل عن العلوم التي يستثمرها الفرد في صيانة نفسه أجاب على الفور « العلوم الطبيعية » وإذا تساءل عن العلوم التي يستثمرها الفرد في احراز معاشه أجاب على الفور « العلوم الطبيعية » وإذا تساءل عن العلوم التي يستثمرها الفرد في ابقاء صحته أجاب على الفور « العلوم الطبيعية » وإذا تساءل عن العلوم التي تؤهل الفرد لتربية نسله أجاب على الفور « العلوم الطبيعية » وإذا تساءل عن العلوم التي تؤهل الفرد لمسيرة العلاقات الاجتماعية والسياسية بين الافراد والمجتمعات أجاب على الفور « العلوم الطبيعية »

**(فالعلوم الطبيعية)** إذن في نظر سبنسر هي الوسيلة الوحيدة في تدريب العقل وتهذيب النفس وهي التي تؤهل الفرد لمباشرة كافة أعمال الحياة والاستمتاع بجميع مرافق الحياة وملاذنها ....

أو ليس في ذلك غلو يدل على خضوع سبنسر للاعتبارات التي أسلفناها . ولعل أهم هذه الاعتبارات هي انتشار البحوث المادية وشيوع (المذهب النفي) فكان سبنسر في اصطلاح الكتاب - أحد تلاميذ (المدرسة النفعية) كتبتم ودارون ومن ثم جعل غايته من التربية تدريب عقل النائيء بعلوم تمكنه من مواجهة حياة مملوءة بالرغبات والاطماع وتساعد على تحقيق هذه الرغبات وأشباع هذه الأطماع فالتربية في نظره هي التي تؤهل الفرد للعيشة الممتعة ...

ونحن لانشك أن العلوم الطبيعية أقدر من غيرها علي استئلال خيرات الارض واستخراج كنوزها واستخدام القوى الطبيعية في تربيـن مرافق الحياة بيد أنه لايفوتنا أن نقرر هنا ملاحظة هامة فقد تكون العيشة سعيدة موسرة وقد تكون الرغبات فيها موفورة مرواة ولكنها لا تكون مع ذلك حياة كاملة وقد لا يشعر صاحبها بالطمأنينة لبعده عن درجة الكمال المطلوب ...

فالمسألة لايجب أن ينظر اليها من جانب واحد جانب السمة في العيش أو اليسر المادى بل لابد من أن تراعي اعتبارات أخرى وأهم هذه الاعتبارات أن تكون الحياة كاملة من كافة الوجوه ...

وليس أهم مايسمى اليه الفرد في حياته مقصورا على منفعة الفرد الذاتية ولعلنا نذكر أن المذهب النفى لم يرق في نظر الكثيرين من أئمة التربية فأخذوا على هذا المذهب أنه لم يتدر قيمة الثقافة العقلية من حيث هي ثقافة في ذاتها سواء أنتجت يسرا ماديا للبشر أم لم تنتج حتى ذهب بعضهم الى تقدير اساليب التدريس المؤدية الي تنمية الثقافة على ما تحويه الدراسة في ذاتها من مادة علمية ودينا أن من الاسراف أن يكون قصد المعرفة الانسانية محدودا في دائرة ارضاء الحاجات البشرية وانماء اليسر والرخاء بل يجب أن يقوم قصد آخر بجانب هذا انصد على أساس التمتع باللذة الذهنية والثقافة العقلية وتدريب العقل بانساع دوائر المعرفة والنظر وانتقال هذا التدريب الي تفهم كل شيء ...

ومماثل الثقافة العقلية في ذاتها مما تنتجه تلك الثقافة من تدبير مرافق الحياة إلا كمثل الجذور والورق من الثمر فهل زري غارس الثمرة بهمل شأن الجذور والاوراق ؟ وهكذا تقوية الفكر الانساني في ذاته أمر مرغوب فيه كوسيلة لاعداد العقل الانساني الي التقدم في كشف الحقائق وتفهم المعلومات فلكل معرفة تكسب قيمتها كحقيقة مستفادة وقرتها كوسيلة لتدريب العقل وانتقال التدريب الذي تقوم به من ازالة الاعمال في الحياة فأما أن يكون التلم مقصورا على مجرد تحقيق منفعة ذاتية مادية في ذلك خطر على الاخلاق اذ أن هذه الفكرة لا تبعث على الهمة ولا تولد أطباعا علمية ولا تدفع الي حب التمسك بأهداب الفضيلة إذ يفهم الطلاب أن كل ما يرومونه من التعلم مقصود منه نيل شهادة علمية تؤهلهم لمجرد كسب العيش من طريق الحصول على المال ...

فالنظرية التي تقوم على أساس المذهب النفى البحت تخرج لنا نقوسا نعمة تلمها مشهورة المادة أبنا وجدت ولو كانت على انقاض الشرف وفي حمأة الرذائل !!!

فخطر هذا النرض على المجتمع أن يؤدي الي انحلاله وتقويض دعائمه الخلقية والامة لا تبقي إلا بقاء أخلاقها ...

على أن سنسر أحسن الاعتراض الذي قد يوجه إليه من غلوه في رفع شأن العلوم الطبيعية والحط من قيمة علوم الآداب واللغات والتغنون الجميلة فقال ( وعسى بعض الناس وقد رأنا تقدم على هذه الكماليات ماهو الصق بالمصالح البشرية وأمس لها مراعين في

ترتيب أعمال الحياة قيمتها الواقعية يتهمنا بالليل الي اغفال هذه الكماليات التي هي أقل لزوما من سائر أعمال الحياة ولا أرى خطأ أكبر من تهمتنا بهذه التهمة ونحن أشد الناس اعترافا بقيمة الفنون الجميلة وملاذها واعتقاداً بأن خلو الحياة من ع الحسن الشعر والموسيقى والرسم والتصوير وما تحرك هذه في النفس من العواطف يذهب بنصف لغة الحياة وقتنتها ...  
ومن العتب أن يقال بعد هذا القول الصريح أن سببنا أنكر بتاتا فضل الفنون الجميلة ومنها علوم الآداب واللغات القديمة ...

وكيف لا يقف المتعلمون على عوائد وأخلاق ونظم وصور الحياة المختلفة وآراء الناس المتباينة في تفسير الوجود لدي الأمم الأخرى واكتساب هذه المعرفة لا يتم إلا بالبحث والتتقيب في علوم الآداب واللغات القديمة التي حفظت صوراً صحيحة لنواميس تلك الأمم لكشف الدخائر العلمية النفيسة التي أتبجها العقل البشري منذ إنشائه وإن قيل أن هذه العلوم لا أساس لها بأعمال الانسان في الحياة فأمامنا فكرة واحدة متى استعرضناها على بساط البحث توجه نظرنا الى الناية بدواسة الآداب واللغات ذلك أن اللغات كانت المرجع الاساسى الذى لجأ إليه الناس في كشف أحوال وعادات الامم وفي تعرف مدينتهم من طريق الاطلاع على وجوه الطبيعة البشرية وفهم مقاصد الناس وميولهم ..  
وان قيل ان دراسة التاريخ تقوم وحدها بهذه المهمة فلنا أن التاريخ لم يعرف إلا عن طريق دراسة اللغات القديمة المسطورة والمنقوشة ..

ولا أدل على ذلك من انه لو ظلت اللغة « الميريوغرافية » مثلاً مجبولة لبقي التاريخ المصرى القديم مجهولاً الى وقتنا هذا كما كان منذ ١٣٠ عاماً فان الاعتماد على ما كتبه الغير في هذا الصدد أمثال (هيريدوت) و (مانيون) لم يكن كافياً لاماطة اللثام عن حقيقة المدنية المصرية النابرة وأصولها .

وهناك فكرة أخرى جاءتنا عن طريق النظر في ارتباط الانسان بالوسط الذي يعيش فيه ونمى به الجمهور فالانسان في هذا الوسط ما بين خطيب ومحاضر وليس من شك في أن دراسة الآداب واللغات القديمة تزودنا بالمعلومات القيمة في صورة الاساليب المختلفة وسرد الامثال واقامة الأدلة والحجج مما يقف الانسان به على ما أودع في شعرها

وثرها من نتائج عتول أبنائها وصور أخيلتهم وغير ذلك مما يساعد على الاحاطة بالمعاني وكشف المغازى واخراج الفكرة في عبارة سليمة من التكلاب بعيدة من الصنعة وابرار المعاني في صورة تمربها الى الاذهان وصوغ الزاكيب وابتجازها في غير عجز واسهابها في غير خطل فتولد فيه القدرة على الاقتناع أثناء الجدل والمناقشة والحياة ملاقيهما والانسان أحوج ما يكون الى الاتصار ولولا تلك البلاغة الساحرة التي زارها في ثقات أقلام المحررين والكاتبين والمؤلفين لتعذر اتمار مذهب على مذهب آخر وشيوع آراء على آراء أخرى وقد يكون في تأييدها اظهار للحق وازهاق للباطل فلم تقم الحقائق في يوم من الأيام إلا عن طريق البحث والجدل ...

ولذا نذهب بعيدا فهذا روسو - أمام - «سبنسر» الذي أخذ عنه وجهة نظره في التربية الطبيعية لم يكن يستطيع أن يفشر آراءه لولا تلك البلاغة الساحرة التي جملته من أقوى الكتاب فمز بما قل قواعد العصر الأدبية والاعتقادية وشب القوم بعد أن قرأوا مآلف وصنف مأخوذين بجمال الطبيعة ولين بالرجوع الى أصولها والخضوع لنواميسها. وهل من شك في أن الكتاب القدير والشاعر المحيد والمخيطب البليغ يستطيع كل منهم أن يصور الحياة الاجتماعية من جميع نواحيها وأن يرسم صورا خلاصة عن الكون ومظاهره تحوى أبهى صور الطبيعة وأحلاها مما يلفت نظر النشء الى ما فيها من جمال وجلال وما لها من مزايا ومنافع فتى تناول طالب الآداب بحث الكتب الأدبية ووقف على ما فيها من صور وأخيلة تنفتح بصيرته الى أشياء جديدة فيرى في الطبيعة ما لم يرى من قبل وهذه العلوم ترفع النفس كذلك الى منارة تطل منها على الطبيعة البشرية والاعمال الانسانية وترى أن هذه الاعمال تبتيء أولا بالشعور البسيط ومنه تنتقل الى الافكار والتصورات ثم الى الحركة والارادة فهي بذلك تعود النشء الاستنباط الصحيح كما في مزايا العلوم الطبيعية ...

ومن يستطيع أن ينكر على الأدباء ما لهم من البحوث التي تتناول مرافق الحياة المختلفة وهم يستطيعون أن يصوروا العواطف والميول والشهوات من ناحيتها ناحية الخير وناحية الشر ذلك التصوير الذي يجلتنا نحس ونشفق وترحم ونمدل ونساعدونكافح

الشر ونجاحه في سبيل الخير والفضيلة وما نحسب أحدا من الإنجليز خاصة ومن التملين عامة في شك من فضل العلامة (شكشير) فكم عاطفة شريفة أحيأها وكم قلوبا ملاءها رحمة وحنانا وكم عتلا تهنه وكم نفسا هذبها . ومن من علماء الإنجليز أنفسهم من ذاع صيته وبلغ من المجد الخالد ما بلغه (شكشير) أو ليس الإنسان مدينا بالطبع ؟ وهل تحيا الإنسانية بغير حياة العاطفة فتحن أوج ما يكون الي من يضرب لنا على وتر حساس يذكرنا على الدوام بالواجب الإنساني ويهوي شعور احساننا بهذا الواجب أو على حد قول الدكتور محمد حسين هيكل في كتابه عن جان جاك روسو الجزء الثاني صفحة ٤٦ : « وحاجة السيدات والشباب والشيوخ الي الدموع من حاجات الحياة الماسة وذلك بأن الدمة هي ثمرة العاطفة الشمية هي الجواب الناطق في صمته بماني اللذة والألم والسرور والاقباض والحب والكراهة والفرح المفرط والحزن الاليم هي النفس لكربة المكروب والضابط لمرحة النشوان واللؤلؤة يلتقطها الحب بين شفتيه ولا تزال فوق خد محبوبه والتجاوب الموسيقى للتهد الميعق يدفع به الألم المبرح من أعماق الجوانح ؟ الي أن قال « وقد جف الادب وزاده جفافا أنجاه تيار الميل العام الي التعقل الفلسفي وانتشار ذلك بين طبقات الرجال والنساء واتجاههم جميعا صوب الاحاد والنفي وتشبههم في محاربة الدين محاربة لا هواة فيها فلم يكن بد من كاتب حي العاطفة قوى الحس شديد الاحساس غزير الدمع رقيق الشعور ليدفع الي هذا الجفاف روحا جديدة تخاطب القلب وليدرن من دمه على العواطف المجربة بسبب خضوعها للشهوات المتحكمة وابلا بعيد لإلبها حياتها وخصبها »

وأي كاتب غير الاديب التحرير يقدر على استغزاز العواطف الشريفة وتحريك الضمائر الهامدة وهز أرقى قواعد الارادة والمحرمة؟؟

فاذا أهملنا الدراسة الادبية وجف معين الادب فكيف يكون السبيل الي انعاش الحياة الروحية بجانب الحياة المادية؟؟

يقينا ان الحياة من غير شعر وتمثيل ومسيقي تكون جافة وقليلة . وما نحسب احدا في شك في ان متاع الحياة العملية في أشد الحاجة الي ما يخفف عبثها ويهون صوابها . على ان ما ذكرناه لإجمالا عن قيمة الآداب واللغات القديمة قد يبدو لاشياع العلوم

الطبيعية أمثال « دارون » و « سينسر » وغيرها ممن نحا نحرهما قليلا ضئيلا غير باعث على درسها وتحصيلها لانهم يرون ان أهم ما يسعى إليه الإنسان في الحياة الوصول الي تحقيق المنفعة .

ذكر جبرائيل كويمير في كتابه عن « سينسر » صفحة ٥٥ نقلا عن دارون « ان دراسة الآداب لا تثير قوة الملاحظة ولا تدرب العقل على التحليل الصحيح والاستنباط السليم فضلا عن انها قاتلة للوقت من غير أن تحقق منفعة »

ونحن نرى في الشق الأول من هذا القول غلوا كبيرا بل انكارا للواقع فان دراسة الآداب واللغات على الاساليب المصرية الحديثة القائمة على أساس التحليل والموازاة والمقابلة تؤيد قيمتها في شحذ الذهن وتدرب العقل وتوسيع الادراك فتقواعدوها واساليبها تجمع من التمرين وما هي الا ثمرة للاستنباط التي تجيء بطول التأمل ومقابلة الحقائق والاستقراء الدقيق .

والواقع لم يقل أحد من رجال الثرية والتعليم بمحو دراسة الآداب واللغات القديمة عن البرامج وكل ما قيل في هذا الصدد من النقد كان موجها الي الدراسة الشكلية المقاصرة على حفظ الأساليب والسير وراء الألفاظ وانتقاء المترادفات والعناية بالصناعة اللفظية من غير اهتمام بدرس ما تحويه تلك الآداب . من معان وصور وأخيلة وما تدل عليه من وصف العقلي والحياة الفكرية والاجتماعية التي كتبت في عهدها تلك الآداب ومن غير تدبر فيما انتجته تلك القرائح من التجديد والتطور ...

من الجائز أن يقال أن الاسلوب من الفسكرة بمنزلة الثوب من المرأه قد يزيد في بهائها ويضعف في حسننها ولكنه ليس جزءا من جمالها ...

وقد يقال أن الاسلوب من الفسكرة بمكانة الالوان الزاهية من الصورة البديعة المتجانسة لا قوام لأحدهما دون الأخرى ولكن ليس من الجائز أن يقال أن غاية ماترمي اليه دراسة الآداب التمسك من حفظ الأساليب العتيقة والجلل والامثلة الموضوعة على اعتبار أنها مخلفات أثرية موروثه لا يصح ان نعيد عنها أو أن نمسها بتقييد أو تهذيب عند النسيج على منوالها ...



فلماذا لا تطور الأساليب وفقاً لروح العصر الحالي حتى تمتد - الكاتب اليوم - بما هو في حاجة إليه من المفردات والأساليب والاصطلاحات التي تمكنه من إبراز الصور الذهبية في ثوبها الحقيقي الملائم لروح العصر الذي نعيش فيه ليعرف القارئ الحقيقة على نور الحجة وضوء البرهان ...

أو ليس من الأدرااق والعت أن يكاف الطالب المصري - في القرن العشرين - بحفظ « المختارات » الموضوعة قبل ذلك بأكثر من عشر قرون علي اعتبار أنها نماذج صالحة للاقتباس منها والقياس عليها ونحن نعلم أن هذه المختارات وليدة الخيال القديم والأسلوب القديم والحياة الاجتماعية القديمة ٢٢.

أو ما كان الأجدر أن ينصرف ذلك الوقت في درس أصول تلك المدينة والعقيلة التي خلقت لنا هذه المختارات بدلا من قتل الوقت في مجرد تلقينها ثم استظهارها فالذين يوجهون سهام النقد أو يحملون علي دراسة الآداب لهم في ذلك وجهة نظر جاءت بسبب سلوك المعلمين في صناعة تدريسها الآداب واللغات وبسبب قصور الغاية من دروسها وتدريبها أما أن دراسة الآداب - بوجه عام - لا تشجذ القارئ وأما أنها لا تدرب العقل فهذا قول يناق الواقع فلئن كانت دراسة الرياضة مثلا تتطلب جهدا في التفكير - يساعد علي تنمية القوى العقلية وتدريب النشء علي الملاحظة والدقة والتصور والتفكير - وضحة الحكم علي الأشياء من معرفة المفروض الي اثبات المطلوب ومن تطابق المقدمات المتشابهة بتأنيها المتشابهة - ان صح كل ذلك بسبب أسلوب دراسة الرياضة في وسع المعلم الماهر ان يحقق في درس الآداب واللغات كل تلك الغايات متى جعل هذا المنهج وسيلة لتفهم الحياة المعاصرة وأصول المدينة العاصرة علي اعتبار ان الحياة الاجتماعية مصورة في تضاعيف تلك الآداب وان أصول تلك المدينة مدروجة في خلال تلك المختارات ومتى جعل احوال الأمم مشروحة في آدابها ولغاتها وجعل الآداب واللغات مدروسة في تاريخ الأمم مع البحث والتحليل والموازنة والنقد والتطبيق ٢٣

(١) اقرأ كتاب الاستاذ نكلسن مدرس اللغة الفارسية بجامعة كمبريدج بالبحر

(٢) » » الشعر الجاهلي للدكتور طه حسين

بهذا يمكن أن يكون الأدب شيئا من جمال الحياة وأثرا من آثار العقول على حد قول الدكتور صيف : ومعرضا لصور النفوس والانزاع الانساني، وفنا من فنون الجمال ودليلا على الحياة العقلية . فهو أكثر الأشياء انتشارا في الحياة ومن ألصق الأشياء بالاجتماع . لأنه يتضمن كل هذه الأحاديث التي في المجالس الخاصة والعامة ، والمسامرات من جد وهزل وأسرار الناس وخفايا ما يمر بين الرجل وأهله وولده وصديقه ، وما يتحدث به عن نفسه ، وما يحدثه به ضميره ، وما يمر بذاكرته ، وما يوقظ منه حب الاستطلاع ، قال أحد كبار نقاد الأدب « ليست الحياة الآن لهوا أو لعبا ، وفكنا نوع من المسابقة والمباراة ، ذلك الي أننا جميعا مضطرون الي ابتداء آرائنا في الدين والفلسفة والسياسة والفنون والاجتماع . لذا على كل واحد منا أن يكون مخترا أو آخذا طريق غيره . والاختراع صعب المنال ، والتقليد مخجل مؤلم . ليست الحياة دار مسامرة ، وليكنها عمل فكري وجد . أفنظ أن معلا كيميائيا يكون من دواعي السرور ؟ أو ميدان مسابقة يكون من أسباب الراحة ؟ لقد تكون فيه الوجه مقطبة ، والعيون متعبة ، والجبهة في حيرة ، والحدود شاحبة (١) »

وللأمم الفنون « الأدب » وقد تستغنى بعض الأمم عن سماع الموسيقى ، وربما لا تدرك جمال التصوير . ولكن أمة من الأمم لا تعيش بدون أن تعبر عن ادراكها ولا بغير أن تثبت عواطفها واحساساتها ، ولا من غير أن تتغنى بالأمها وأحزانها وحظنها من الحياة أو آرائها في الوجود ...

يجب أن يفهم جمهور المتعلمين أن الغرض من قراءة قصيدة بليّة أو قصة أنيقة هو ادراك معانيها النفسية والاجتماعية ...

والواجب على أصحاب البيان وذوي اللسان ممن ناحية أخرى أن يشغلوا بوصف الاجتماع وتصور النفوس ، وأن يتركوا ضخامة اللفظ وعذوبة المعنى - كما يقولون - وأنواع البديع ، ويدلوا أن الحياة جد لاهزل وأن الناس أحوج الى ملاحظتهم النفسية والاجتماعية منهم الي العبث بلألفاظ والبراعة في التشبيه ...

يقينا لأن درس الآداب على هذا الأساس يتطلب من الجهد العتلي ما لا يتل عما تتطلبه العلوم الرياضية والطبيعية .

ولكن سنسر نظر الي أسلوب دراسة الآداب في عصره فرأى فيه قصورا يعجزه عن تدريب العقل ونقصا يبعده عن تحقيق الثمرة الصالحة فأثر أن يهجمها في غلو وأسراف شأن المصلحين الثائرين على السنن القديمة والتقاليد الموروثة فانطلق في طريقه الجديد مستغنا بالآداب واللغات ناقا على أسلوب دراستها مسوقا ببيوله الي العلوم الطبيعية خاضعا في افكاره للاعتبارات التي أسلفناها مؤمنا بأن العلوم الطبيعية لا يقوم تدريبها الا على أساس الحس والمشاهدة والتجربة والاستقراء او بمباراة أقصر على أساس تمرين الملاحظة باستخدام الحواس فهي من هذه الناحية جديرة بأن تكون أساسا صالحا لتدريب العقل وأن توضع فوق هامة العلوم جميعها ...

ومن الخطأ اللظن أن سنسر قصر العلوم الطبيعية « Science » على ( الكيمياء والطبيعة ) كما يتبادر ذلك للذهن لأول و«لة بيد أن نظرة مقرونة بالتحصيل تحول دون الوقوع في هذا الخطأ حيث يتبين للباحث أن سنسر أدمج في حظيرة « العلوم الطبيعية » عددا لا يستهان به من مجموعة العلوم المصنوية وغير المصنوية مما لها أساس بخواص الكائنات وقد قسمها سنسر الي علوم عقلية يدخل تحتها ( علم المنطق والرياضة والهندسة ) وعلوم حسية وعقلية كعلم ( الميكانيكا ) وعلوم منظورة كعلم ( الفلك وعلم الجولوجيا - « علم طبقات الأرض » وعلم الحياة الحيوانية والنباتية وعلم الهيئة الاجتماعية وعلم النفس ) وإن قاله علوم الطبيعة التي يعنيها سنسر تشمل كل ما من درس عناصر المادة وما فيها من خصائص ودقائق ودرس ظواهر الوجود وآثارها ووجوه علاقاتها بجميع مرافق الحياة .. ومازلنا قبل أن ننجم هذا الفصل نرؤ ما بدا من أسراف وغلو في هذا الصدد الي ما أحاط سنسر من ظروف وما وقع عليه من مؤثرات فقد كان مسوقا بطبيعة وعجابه وبعصره وبسبب سوء أساليب الدراسة الأدبية في انجلترا الي رفع شأن العلوم الطبيعية على سائر العلوم فكان ما كان من أمر استغفائه بدراسة الآداب واللغات وسنرى في الفصل التالي كيف حاول سنسر قياس العلوم بمقياس تحكيمي أقامة على أساس مساس كل علم بأعمال الحياة الرئيسية .

### ٥ - اعمال الحياة الرئيسية وعلاقتها بترتيب العلوم

حاول سبنسر ترتيب العلوم حسب قيمتها وأهميتها ولكي يحدد القيمة النسبية لكل علم من العلوم اتخذ مقياساً يزن به قيمة كل علم، وبعد أن تم له ذلك وضع كل علم في رتبته الملائمة بقيمته فكان أهم العلوم عنده وأجدرها بالرتبة الأولى أكثرها قدرة على اعداد الناشئ للعيشة الممتعة وأكثرها أساساً بالأعمال التي تتطلبها هذه العيشة فالمسألة الكبرى في نظر سبنسر في هذا الصدد أن يحقق العلم الغاية من التربية وأن تكون للعالم الذي ندرسه علاقة كبرى بأعمال الحياة الرئيسية ...

على أن سبنسر اتخذ هذا الميزان - لا في ترتيب قيم العلوم فحسب - بل في حكمه على نسق التعليم الذي كان مألوفاً في عصره فقرر أنه إذا أردنا أن نحكم على إحدى خطط التعليم فلا ينبغي أن نقطع حكماً إلا من جهة اعدادها الطالب للعيشة الممتعة ومبيلها في سبيل هذا الاعداد (١)

ولمنا متى استعرضنا ما ذكر سبنسر في تفسير الغاية من التربية وفي تصوير العيشة التي قامت صورتها في ذهنه أدركنا ما كان يتوخاه سبنسر من التعليم المدرسي واستوعبنا وجهة نظره في ترتيب العلوم حسب المنهج الذي سلكه في هذا الصدد ...  
أما الغاية من التربية عند سبنسر فقد عرفنا فيما تقدم أنها محصورة في اعداد الناشئ للعيشة السكينة ...

وأما العيشة السكينة التي قامت صورتها في ذهنه فانك تراها واضحة في تضاعيف كتابته حين يقول « ولا تقصد الجملة المادية للعيشة بل عامة جهاتها ومناحيها فان المسألة الكبرى التي تدخل في حظيرتها كافة المسائل الصغرى تنحصر في الأسئلة الآتية :- كيف يكون حسن التصرف في كافة مناحي ومرافق الحياة تحت ظلال مختلف الحوادث والظروف أعني كيف يكون حسن القيام والمهيئة على العقل والبدن والاشتغال والاسرة وكيف يكون حسن السلوك مع الزملاء وحسن معاملته الجمهور وكيف يكون حسن

الانتفاع بما منحته لنا الطبيعة من مزايل النعيم باتاج اكثر مما يمكن اتاجه وكيف نوجه غايتنا ونصرف قوانا في أجل الأشياء فائدة وأعظمها نفعا ..

وقد لا يكون من التلو في شيء اذا قلنا ان صورة السعادة التي قامت في ذهن سبنسر تكاد - مع قليل من التسامح - تشبه الصورة التي قامت في ذهن أرسطو فان أقسام السعادة على مذهب هذا الحكيم خمسة . أحدها في صحة البدن ولطف الحواس ويكون ذلك من اعتدال المزاج أعنى أن يكون جيد السمع والبصر والشم والذوق واللمس . والثاني في الثروة والاعوان وأشباهها حتى يتسع لأن يضع المال في موضعه ويعمل به سائر الخيرات ويواسي منه أهل الخيرات خاصة والمستحقين عامة ويعمل به كل ما يزيد في فضائله ويستحق الثناء والمدح عليه . والثالث أن تحسن أحداثته في الناس وينشر ذكره بين أهل الفضل فيكون ممدوحا بينهم ويكثرون الثناء عليه لما يتصرف فيه من الاحسان والمعروف . والرابع أن يكون منجحا في الأمور وذلك اذا استتم كل ماروى فيه وعزم عليه حتى يصير الي ما يأمله منه ...

والخمس أن يكون جيد الرأي صحيح الفكر - لم يسم الاعتقادات في دينه وغير دينه بريئا من الخطأ والزلل جيد المشورة في الآراء . فمن اجتمعت له هذه الاقسام كلها فهو السعيد الكامل على مذهب هذا الرجل الفاضل ومن حصل له بعضها كان حظها من السعادة بحسب ذلك . فأتت تري في هذا القول ما يشبه رأى سبنسر ..

وقد حتم هذا الغرض على سبنسر ان يبحث اولاً في الاعمال الرئيسية التي تتألف منها الحياة والتي تكون في مجموعها العيشة المنشودة حتى اذا ما استوفى بيان هذه الاعمال أخذ في ترتيبها بالنسبة لاهميتها فجاء ترتيبه الاعمال بحسب اقدارها على النحو الآتي :-

- ١ - الاعمال المبدولة في صيانة النفس مباشرة
- ٢ - الاعمال المبدولة في صيانة النفس بأحرار الماش
- ٣ - الاعمال القائمة بقرية النسل
- ٤ - الاعمال القائمة بحفظ العلاقات الصالحة من سياسية واجتماعية
- ٥ - الاعمال المختلفة التي تشغل أوقات الفراغ أو تصرف في سبيل اللذات والشهوات

على أساس هذا الترتيب قسم «سبنسر» مواد الدراسة خمسة أقسام ذكرها على حسب البيان الآتي

- ١ - العلوم المؤهلة لصيانة النفس مباشرة كعلم وظائف الاعضاء وعلم الصحة
- ٢ - العلوم المؤهلة لصيانة النفس من طريق احراز المعاش كعلم الطبيعة وعلم الكيمياء وعلم الحياة وعلم طبقات الارض
- ٣ - العلوم المؤهلة لتربية النسل كعلم النفس وعلم الاخلاق
- ٤ - العلوم المؤهلة لحفظ العلاقات الاجتماعية والسياسية كعلم التاريخ وعلم تقويم البلدان
- ٥ - العلوم المؤهلة لدراسة فنون الملاهي كالشعر والموسيقى والتصوير

وقد لا يكون من الصواب أن نمر بهذا التقسيم صامتين على الرغم من تسليمنا مبدياً بوجاهته ومئاته . ولولا ما في هذا الترتيب من غلو في اهمال شأن الآداب والفنون اهمالاً ساقه الى جعلها في حظيرة العلوم الكمية لما ظلمت على هذا الترتيب اعتراضات أضمت قيمته وزعزعت أركانه على أن هذا التقسيم جاء طبعاً وفقاً لتوخواه سبنسر من التربية فهو يريد أن يخلق التربية رجلاً يجد في عمله ويسكد في سبيل الحصول على قوته ينتهز كل فرصة تمر به ويستخدم كل ظرف يحيط به في الانتفاع والاستمتاع على أساس التلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه فالرجل الذي يريد سبنسر هو الرجل الذي يحاول أن ينتفع بكافة مواهبه وميوله واستمداده وظروفه وقواه ونشاطه الذهني والجسمي في انتاج أكثر ما يمكن انتاجه من السعادة المادية واليسر المادي والرفاهية والهناء يريد سبنسر أن يخلق لنا التربية رجلاً يرى الحياة الكلمة بالعين التي يراها سبنسر ونعني بها « العيشة الرغدة » التي فيها كافة الرغبات المادية موفرة والاطعام مروة لكن هذا الرجل المصقول على هذا الأساس لما يكمل بمد فهناك حياة أخرى بجانب الحياة المادية ونعني بها الحياة الروحية تلك الحياة التي تجعل الرجل يحس بروح الانسان فيعيش بالجماعة ولا جماعة في حين أن حياة المادية البحتة تسوق الانسان الى أن ينسى واجبه الانساني نحو الجماعة التي يعيش فيها فيحس الرجل بنفسه ولنفسه فحسب ..

ومن هنا نرى ان الاسلوب العقلي الذي اتخذه سبنسر قاعدة في البحث في موضوع

المفاضلة بين القيم النسبية للمعارف المختلفة يرجع الى منطق سينسر في هذه المفاضلة وقد كان منطقاً تحكيمياً قائم على أساس المطابقة بين القيمة الجوهرية للعلم وبين اعداد هذا العلم الانسان لاعمال الحياة ذات المنفعة المحققة من غير مراعاة حدود العقائد السائدة ومن غير ان يخل بما بين الفرد وجماعته من الروابط الاجتماعية وهذا الشعور يعارض ما بين سنن الطبيعة والنظم الاجتماعية . فجاء ترتيب هذه المواد تبعاً لمعالته في تقدير المذهب النفسي . ونحن نعلم ان التربية على أساس هذا المذهب تصطل الفرد في ذاته وترفع ذاتية فيتولد فيه حب الذات والاثرة والانانية مما يقضي على الجماعة بالتنازل والتطاحن وراء المصلحة الشخصية أو على الأقل تصيب الجماعة بالنفكك والانحلال وتلك تربية لا نرضاهم اذا سلب الجماعة اكثر حقوقها وتهدم قواعد بنائها فهي تسلبها قوة البناء الاجتماعي اذ تفصل بين افرادها بعد ان كانوا كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً وتسلبها الايمان الوطني اذ تجعل الفرد لا يرى إلا بعينه ولا يسمع إلا بأذنيه فلا يرى آلام جماعته ولا يحس مواطن ضمها ولا يسمع أنها ولا يلي نداءها . وتسلبها دقة النظر في الامور الاجتماعية اذ يصرف الفرد كل وقته وجهوده في تدبير مصالحه الشخصية التي قد تتعارض مع المصلحة القومية هذا الفرد المصقول على أساس المذهب النفسي أو على قاعدة النرض الفردى من التربية يعيش بنفسه ولنفسه على حين ان الفرد المهذب على أساس التربية التومية الانسانية أو على قاعدة النرض الاجتماعي يعيش بالجماعة وللجماعة . وليس معنى العيشة للجماعة ان تنعدم شخصية الفرد وتتلاشي أو ان يكون الفرد خاضعاً خضوعاً مبيت فيه قوة التفكير ورغبة العمل للرقى بل ان الفرد متى خضع لنظم الجماعة واحترم دساتيرها وتمتع بحريته في حدود العقائده السائدة وعمل على اصلاح الطرائق الموجهة في هواة وتدرج سمات ذاتية واندجبت في ذاتية الجماعة التي تمثله وتويت شخصيته واتحدت مع شخصية الجماعة التي يعيش فيها : وبقدر ما لذاتيته من القيمة وبقدر ما لشخصيته من القوة والبروز تكسب جماعته مكاناً أسمى بين ذاتيات الجماعات وشخصية أقوى بين شخصيات الامم على حين ان الذين يقدرون لمجرد اشباع اطباعهم المادية وارضاء هواهم يظهر في تربيتهم شيء غير قليل من ضعف الحس الخلقى ربما يبلغ من أثره في النفوس ان تصبح الانانية كبرى الفضائل والذاتية

اشرف النابات لكن الذين يؤيدون المذهب النفعي لا يحفلون بشيء غير المنفعة في ذاتها . وكيف يجوز للجماعة ان تعتمد على امثال هؤلاء في ساعة الخطر وهؤلاء ينكرون الوطنية ويوجدون القومية فهم لا يحفلون الا بمصلحة ذواتهم زاعمين ان المجتمع لم يوجد الا لخدمة مصالح الافراد .

لذلك يالوح لنا انه من الضروري ان نرجع الى خطأ غير مقصود بدا في أقوال الذين يؤيدون فكرة الغرض الفردى من التربية لعلنا نوفق الى تصحيحه وذلك الخطأ مبالغتهم في تقدير المنفعة الذاتية مبالغة يخيل الى من يطلع عليها ان كل علم لا يحقق منفعة ذاتية لا يحسب شيئا مذكورا ولا يكون جدير بالدرس والتحصيل وانه اذا كان من الضروري ادخاله في حظيرة العلوم فليكن علما كاليا وإذا كان من اللازم إيجاد رتبة له في ترتيب قيم العلوم فليكن رتبته أقل الرتب شأنًا ١٢ على حين ان في اغفال الجانب الاجتماعي من التربية انتقاصا لا غرض التربية الحققة وللعائم العيشة الكاملة

واسنا نقصد بذلك ان يفنى الفردى المجتمع او أن لا يحفل بمصلحة الفرد وتنشئته الاعلى انه عامل مشغول عن تحقيق مطالب مع المجتمع ومنوط بالقيام بعباءة حكومة بلاده وادارة شئونها كما كان حال التربية (الاسبرطية) اركها هو شأن التربية الالمانية لكننا نررد نوعا خاصا من التربية يفضي الى حفظ الجنس وتقدمه ويرى الى عقل الفرد وترقية جماعته ولا سبيل الى ذلك الا بجعل التربية مؤسسه على اعتبار حياة الفرد جزءا من حياة جماعته وعلى اعتبار الجماعه صورة نحوى مجموع صور أفرادها وبذلك تطبع التربية النفوس في الصورة الوطنية الصحيحة فالطفل الذى تنم عنده باديء بدء على ارض الوطن فيستمد منه قوام الحياة يجب ان يعيش مصقولا لا نهائى هذا الوطن فاذا تناساه نسيته الجماعة واصبح بينهم أمرا مجهولا وأذا لم يحفل بأن يكون له وطن فن لا وطن له لا وجود له فان لم يمت بعد ذلك فهو شر من المائت .

ولا سبيل الى تحقيق هذه التربية إلا اذا انصرف المفكرين عند وضع دساتير التربية ومناهج التعليم الى النظر في تربات الامم السياسية وميولها وحاجاتها من التربية وطبيعة أرضها وما تتطلبه تلك من العمل الخاص لا استثمار الارض وما يتطلبه جو الأقليم



من العمل والانتاج .

وبما ان الشعوب لها علاقات بغيرها من الشعوب الاخرى والانسان متصل في أعماله وأفكاره بأخيه الانسان فلا بد من مراعاة الجانب الانساني عند وضع دساتير التربية كذلك ليستمكن الانسان من ان يحيى بروح الانسان ويدرك واجب الانسان ويعلم حق الانسان نحو أخيه الانسان .

وبما ان الناشئ فرد في لمة ذات تاريخ خاص وتقاليد خاصة فهو متأثر بتقاليدها محكوم عليه بتاريخها فلا بد كذلك من مراعاة الجانب القومي عند وضع دساتير التربية وبما ان الناشئ سيتولى عملاً خاصاً في طائفة خاصة فلا بد من مراعاة الجانب الخاص لهذه الطائفة ولعلمها الخاص .

ولاذن فالقواعد التي تراعى في وضع مناهج الدراسة كثيرة ومتشعبة لا يصح ان يؤخذ بها من غير تمحيصها لمراعاة أحوال الامة واختصاص كل طائفة من الطوائف بمعلمها الخاص وانصرافها الى طريقها الخاص في السعي والكسب حتى تكون ملائمة لكل ما تقدم من القواعد ومتى روعي ذلك وجدنا المناهج تشترك من الناحية الانسانية وتباين في الجانب القومي وتتفرع تبعاً للطوائف وما سترأوه كل طائفة من العمل الذي يتبناه الطالب له أو يتخصص فيه لينبئ عليه ما عسى أن يستفيد عند مزاوله ذلك العمل وما عسى يستفده المجتمع من جهوده التي يبذلها في سبيل ذلك العمل فالضابط الذي يكفل لنا اختيار مادة الدراسة هو ان تخصص عن أهمية العلوم لا ننسأ فليجسمنا ولعقلنا ولنظام أعمالنا وتنشيط وجداننا ولضبط أخلاقنا ولكل ما يساعدنا على نيل سعادتنا وحقوقنا التي لها علاقة كبرى بحياتنا السكيلة ولا نعرف هذه الحقوق إلا إذا استوعبنا دراسة العلوم التي تهيم الجسم والعقل للجهاد في سبيل الحياة جهاداً يتفق مع الميول والمصلحة والبيئة ويحقق الغاية التي من أجلها شرع التعليم والتأديب .

أما ان سنسبر يحاول ان يرتب العلوم حسب تصوراته في تفسير الحياة الكلمة ويحاول أن يبين لنا أن هذا الترتيب جاء وفقاً لقيمة العلوم التي لها أساس بإعمال الحياة الرسمية ويحاول أن يجعل الحكم على إحدى الخطط العلمية والتعليمية وفقاً للمقياس الذي اتخذته قاعدة

في المناضلة بين قيم العلوم فليس ثمة شك في أن تقوم على ذلك اعتراضات وبخاصة من جانب الذين يؤيدون دراسة الآداب أو من جانب الذين لا يهتدون بالحياة وفقاً للصورة التي قامت في ذهن سبنسر..

من المسلم به أن تربية سبنسر في التربية تدعو إلى خلق الرجل العامل القادر على أن يستفيد متى زل في حلبة العمل لأن الحياة الكاملة في نظره هي المملوءة بالرغبات المروءة فالتربية التي ينشدها سبنسر تربية انتاجية عملية كأنها موضوعة لطبقة خاصة قد لا يتسنى للجميع ادراكها.

« a positive & practical education, planned »

« for industrial & business People »

فالتربية التي يوحى بها سبنسر مطبوعة بطابع خاص يلائم طبقة خاصة من طبقات الأمم فهي ليست تربية شعبية عامة لكنها تربية تمهد الطريق إلى انماء قوة الانتاج وتوليد حركة التدافع والتزاحم والتنافس بين الافراد في سبيل اليسر والرقى المادى .

ومن ثم لم يهتم سبنسر بالعلوم التي تربي الاحساس وتنمي الشعور وترقي الوجدان فجعلها في حظيرة العلوم الكمالية ووضعها في آخر رتبة من مراتب العلوم وبذلك نسي سبنسر جانباً آخر في التربية نسي الجانب النفسى أو الروحي ونسي ثمرة العلوم التي تخلق في الرجل الحس الخلقى والارادة القوية والمواطف الشريفة ونسي ثمرة هداية المشاعر التي تدفع الفرد إلى مراعاة الالتزامات الادبية والاصفاء لصوت الضمير وتلبية الشعور بالواجب وبهذه ان الانسان بغير هذه المشاعر لما يكمل بمعداف الفرد المصقول على أساس تربية سبنسر مزود بالعلوم الشاحذة للذهن والمهيئة له كافة وسائل الكسب والعيشة الممتعة ولكنه فقير فيما عدا ذلك ، فقير في حسه وشموه وعواطفه ووجدانه نحو الغير ..

وان كانت الحياة الكاملة في نظر سبنسر هي الحياة المملوءة بالحركة والعمل والرغبات المروءة فان هذه الحياة ليست صورة صحيحة للحياة الكاملة في نظر الآخرين وعلى أساس وجهة نظر كل في تفسير « الحياة الكاملة » قامت الاعتراضات والردود .

على أن سبنسر بعد أن نظر في قيم المعارف من حيث فوائدها في الارشاد نظر في

قيمتها النسبية من حيث تأثيرها في التثقيف فأخذ على الناس رأيهم في تقسيم العلوم بين ما يفيد منها في تثقيف الازهان وعاب عليهم ذلك التقسيم اذ رآه قائما على أساس يخالف الناموس الطبيعي ويقضي بصرف وقت أطول مما يحتاج اليه الناشئ في التربية فقال ( لو أحتجج الي نوع من التربية لافادة المعارف ثم الي نوع آخر لتمرين الدهن لكأن ذلك منافيا لما امتازت به الطبيعة والحكمة الالهية من حسن الاقتصاد والتوفير ولم تزل في جميع أنحاء الوجود نجد الملكات تستفيد قوة ونماء بتأدية الوظائف المفروض عليها أدائها لا بتأدية الاعمال الموضوعة (عكس الطبيعة) فالهندي الاخر يستفيد سرعة المدو وخفة الحركة اللتين عليهما براعته ونجاحه في الصيد والتمنص بمطاردة الوحش فتراه يزاولة هذه الحركات يكتسب من توازن القوى الجسمية ما لم تكن لتفيدة الالعب الموضوعة فان حذقه في مطاردة الوحش والمدو الذي استناده بمد طول الدربة والملابسة يتضمن دقة الادراك ما لا تفيدته التمارين الموضوعة وكذلك الحال في جميع الاحوال - فمن المتوحش الساكن في جنوب افريقية الذي أفاده نظر الأشياء البعيدة التي يطاردها أو يفتر منها وتحقيق أشخاصها حدة بصره عادت عينه ( كالمرقب ) الي الحاسب الذي يمكنه عمله اليومي من جمع الأعداد الكثيرة - نجد أن بلوغ الملكات حد كمالها إنما يكون بممارسة الفرد أعمالا خاصة يكثر من شأنها تدريب القوى العقلية ..

وكما أن هذا القانون صحيح في ذلك فهو صحيح كذلك في أمر التربية وإذن فالنربة التي هي أرشد وأهدى هي كذلك ( إنما للذهن وأشد وأمضى ) أى انه ينصح بان تختار الموضوعات التي تتوافر فيها القائدتان معا ويعترض على دراسة طائفة من العلوم لعائدتها التهديبية ودراسة طائفة أخرى لقائدتها العلمية - ويرى أن الانسان في حاجة الي كسب هذا الوقت الذي يصرف فيما لا طائل تحته ولا نشك لحظة في وجاهة هذا الرأي فان كل علم من العلوم يقوم بتحصيل الغرضين - غرض تحصيل المعارف - وغرض تحصيل تغذية الدهن - أما انتخاب طائفة من العلوم بقصد تمرتها العلمية واختيار طائفة أخرى بقصد أثرها في تمرين الدهن فهذا أمر يقضي بانكسر إحدى القائدتين لا ي علم من العلوم وهو ما يخالف الواقع فقد دلتنا التجارب على أن العلوم - في مجموعها - تؤدي الي

الرقى العلمي من جهة والثقافة العقلية من جهة أخرى وكل ما يمكن أن يقال في صدد تبين قيم العلوم في ثمرتها العلمية وقيم آثارها في تنمية الذهن أن العلوم وإن اشتركت فيما تؤدي إليه من رفع المستوى العلمي وتنمية الثقافة العقلية إلا أنها تتفاوت في ذلك بالنسبة لأنواع العلوم فبينما نرى الفنون الجميلة والصنائع اليدوية تولد الخلق والمهارة وتقوى الخيال نرى الآداب واللغات تقوى الحافظة والذاكرة ونرى العلوم الطبيعية « الرياضية » تنمي قوة التفكير ووحدة الذهن هذا من ناحية الثقافة العقلية ونعني بها تنمية العقل وتدريبه واستخدام هذا التدريب في مواجهة أعمال الحياة ...

أما من ناحية الجهة العلمية فكلها تؤدي إلى رفع المستوى العلمي بلا جدال . ولما انتقل ( سبنسر ) إلى قسم التربية العقلية وبحث في تعدد مذاهب التعليم وقابل بين مذاهب التعليم القديمة والحديثة عاب خطا البدء بذكر القواعد من حيث أنها طريقة سطحية تعقل الناشئ عن النفاذ إلى أعماق العلم وتجرمه - استنتاج الحقائق بنفسه فتميت فيه فضيلة الاعتماد على النفس ونموقه عن التفكير المؤدى لترقية الذهن البشري فقال عنها سبنسر « إن الحقائق التي نحىء بلاكد وجهد كاللؤلؤ الذي يأتي عفوا هذه الحقائق الملقنة للأحداث تلقينا سريعة الروال قليلة الثمرة في تنشئة الفرد »

ثم عاب في هذا الصدد تعليم المعاني المجردة قبل أن ترسم في صحيفة الذهن تلك الصور المنتزعة عنها هذه المعاني وعانراض لنفس السبب على تعليم قواعد النحو والصرف والبلاغة في مبدأ الدراسة حيث يرى أن علوم النحو والصرف والبلاغة ليست مما يبدأ به في تعلم الاطفال ولكنها متمات إذ أنها قواعد تجمع من التمرين فهي وليدة الاستقراء الذي يقوم على أساس التأمل ومقابلة الحقائق .

واقلم الدليل المادي على اعتراضه هذا بالناموس الطبيعي في حياة اللغات وهو دليل وجيه فانالم نرأية امة بدأت في تكوين لغتها بوضع القواعد والتعاريف قبل ان تتكون هذه اللغة وتند اول على ألسنة ابناءها ويعم استعمالها في التخاطب وقول الشعر والنثر والخطابة ثم لما جاءت فكرة عصم القارئ من خطأ التلاوة وعصم السامع من خطأ النهم وضمت القواعد النحوية لبلوغ تلك الناية . ووجه مثل هذا الاعتراض على تعليم الرسم بتشكيل

الناشي رسم الخطوط المستقيمة والمنحنية المعروفة لدى المعلمين (بخطوط المساعدة) فقال  
( اننا نسكر عملية الرسم اذا كان بالنقل من النسخ واننا أشد انكارا لطريقة رسم الخطوط  
المستقيمة والمنحنية والمزدوجة التي يجملها بعض المدرسين مبادئ لتعليم هذا الفن . وقد  
ساءنا من ( جملة الفنون ) انها جادت باستحسانها على كتاب رسم من أسخف مارأينا وهذا  
الكتاب يقول انه يقدم للتلميذ طريقة تعليم بسيطة لكنهما مع ذلك منطقية وقد ابتدأ  
الكتاب المذكور لهذا القصد بمدة تعاريف كما يأتي

الخط البسيط للرسم هو علامة تتدر بين نقطتين .

الخطوط بالنسبة لنوعها في الرسم تنقسم قسمين .

١ - مستقيمة وهي أقرب الابعاد بين النقطتين مثل ا - ب

٢ - منحنية وهي علامات ليست بأقرب الابعاد بين النقطتين ثم يتلو هذا ذكر الخطوط

الاقية والعمودية والمائلة والزوايا المختلفة الانواع والاشكال التي تؤلف من الخطوط

وقصارى القول ان الكتاب المذكور لا يخرج عن كونه ( اجرومية ) اشكال

مع التمرينات وبذلك تكون طريقة الابتداء بتحليل العناصر التي نبذناها في تعليم اللغات

قد عدنا إليها في تعليم الرسم فنكون قد اتبعنا طريقة الابتداء بالمعين المحدود بدل اتباعنا

طريقة البدء بغير المعين وعولنا على خطه تقديم العقول على الحس والافكار على التجارب

واما ان هذا عكس للترتيب الصحيح فهذا امر لا يحتاج الي تكرار وقد قيل بمناسبه

العادة المتبعة وهي البدء - قبل تعليم المشي - باعطاء الطفل سلسلة دروس عن اعصاب الساق

وعضلاتها وعظامها وهذا كذلك مثل بدء صناعة الرسم بتعاريف الخطوط بما لا يقدم اليه

الا بعد تحليل الاشكال المراد رسمها وهذه الاصطلاحات بفيضة غير لازمة وهي تبعض

الفن الى التلميذ وهو في بادىء الامر ومن الجب أن المدرسين يسلكون هذه الطريقة

المنكرة بقصد تعليم التلميذ ماسوف يستفيدة مع المزاولة من حيث لا يشمر وأخيرا

عاب على الآباء جهلهم بطباع الأطفال لعدم درايتهم درس ( غرائز الأطفال ) وأبأن

ما يترتب على هذا الجهل من الفشل في تربية الناشئة بسبب ما يحدث من التناقض بين

طرائق التعليم المثالية وبين السنن الطيمية الموروثة...

وقد استدل على هذا الاعتراض بما قاله « يكون » في هذا الصدد بأن الموجودات  
 مصدر العلوم الطبيعية وأن أس النجاح في تلك العلوم أن يحيط الانسان علما بالأجسام  
 وصفاتها وأعراضها وإلا فدت افهامه وكذبت نتائجها وفشلت عملياته وانه متى أهمل شحذ  
 الحواس لم يسلم التعاليم من النقص والضعف والشك مما يستحيل علاجه ...

ولما انتقل سبنسر الى قسم ( التربية الخلقية ) استهل بقوله :-

« لم يعمل ولا لالة الأمور شيئاً اهلهم انام الفكرة في تأديب أطفالهم وتعويدهم  
 حميد الخصال وجميل القفال ولعلمهم ظنوا الأمر هينا والخطب هـلا فحسبوا أنهم قادرون  
 بلا فحص ولا بحث أن يودعوا طابع صبيانهم ماشاءوا من المناقب ولم يعلموا أن علم  
 تهذيب النفس علم صعب المأخذ وعـر المتـمس من جهل قواعد خـاب في تأديب غلامه  
 وبديهي أن من سار الى الشيء عن غير طريقة لا يصل ومن دخل الظلام بغير سراج فقد  
 ضل » هـكذا كان سبنسر بليغا في عبارته مؤثرا في أسلوبه فانار اهتمام الآباء والمربين  
 بتواعد « علم النفس » وهو لا يشك في أن أوامر النصـح والنهي والارشاد والزجر التي  
 يأمر بها الأطفال كثيرا ما تتناقض بعضها بعضا بسبب شيوع النصـح والارشاد والزجر  
 على أساس فاسد بوساطة الأمهات وأخذهن أطفالهن على صورة خاصة من الأخلاق  
 والمعادات وليس هن من الوسائل سوى الترغيب والارهاب فيسدين النصيحة ويصدرن  
 الأوامر انقيادا لتأثر وجدانين بعوامل الإرتياح أو الهياج لاوفقا لمنهاج الحق والصواب  
 وبديهي أن تلك القواعد الخلقية المألوفة لا تركز على أصول علمية وإنما هي  
 ماتوارثه الأجيال أو ألهمته ذكرى الطفولة أو تذكرته الأم عن الخدم والمربيات  
 وكلها قوانين سنـها الجهل لا العلم ...

وقد أشار سبنسر الى أن كل الأوامر التي يصدرها الآباء لأبنائهم في صدد  
 تهذيبهم تجمع آراء متباينة وأوامر متناقضة بسبب جهل الآباء أرقى قواعد الإرادة والحركة  
 فالوالد أزاء هذه الوصايا أمام الناشئ - على حد قول سبنسر ( كالمثل المازح الذي  
 يظهر على الملعب حامل تحت أبطه حزمة من الورق فإذا سأله المتفرجون ماذا تتأبط أجاب  
 أحمل تحت الأبط الأيمن أوامر وتحت الأيسر إلقاء هذه الأوامر )

ولعلنا نذكر قصة الولد مع والده حين أراد الأخير أن يعلم ابنه الصدق وأن يحبه فيه ليشب صادقاً فأخذ يذكر له جملة ما جاء في القرآن والأحاديث خاصة بفضيلة الصدق وجزاء الصادقين وأخذ يسدى له من عبارات النصيح والوعظ ما كان كفيلاً بتثبيت دعائم هذه الفضيلة في نفس ولده والرياضة على حيازتها لولا أن دق قادم على الباب : فاستمعه الوالد وأطل من النافذة فرآه زائراً لا يود أن يقابله وسرعان ما أمر ابنه أن يقول لمن بالباب « أن والدي يأسدى ليس هنا !!... » فأمل !!

قد لا يكون من التسرع في شيء - بعد أن رأينا ما كان من أمر الوالد وولده أن نجزم بفشل هذه التربية التي ينقض أولها آخرها...

وانا لنشارك سينسر في ملاحظته هذه عن ايمان وعلم وتجربة ونقطع وياه بأن مفاسد المجتمع الانساني انما سببها اهمال الناس لتربيتهم الخلقية وجهل المربين بقواعد التهذيب الخلقي وأساليب التربية الخلقية : وما أصدق قول سينسر حين يقول في رسالته

« ولقد نرى الناس ينسبون الهفوات والعيوب للأطفال ويحولون الآباء منها شأنهم مع الحكومة اذ يبرئون الولاية من كل عيب وينسبون للرعية كل نقص فيا عجباً كيف تنغير أخلاق الآباء عند معاملتهم الابناء وعهدنا بالأخلاق ثابته . انا لنعاشر الناس ونعاملهم ونعلم انهم ذوى عيوب وقائص لا تنفك تبدو لنا في بذلهم ووفائهم وخيانتهم وحقهم وقسوتهم ومهاتهم ووضاعتهم فاذا نظرنا اليهم من وجهة معاملتهم الاطفال نزعنا عنهم كل سواة وعورة . وألقينا الذنوب على الابناء ظلماً وجهلاً والحقيقة أن سوء معاملة الآباء أصل اكثر ما ينسب الى عناد الاطفال وتشبههم »

هكذا كان ندد سينسر للتربية الخلقية قائماً على أساس جهل المربين ( بعلم النفس ) جهلاً أفضى بهم الى مقاومة الطبيعة أو ارهاقهم اطفالهم فساءت طرقهم وفشت وسائلهم . وفي هذا القسم أيضاً تصدى سينسر في تقديم مشكلة ( الثواب والعقاب ) فشن الفارة على كل من يخالف ( الجزاء الطبيعي ) وعلى كل ثواب أو عقاب تظهر فيه المخالفة لهذا الجزاء الاو في نظره ونعني به ( الجزاء الطبيعي )

وقد نحنا نحو روسو في تهذيب الاحداث وغرس الاخلاق الفاضلة زاعماً ان الطبيعة

وحدها كفيلة بمقاب من يحيد عن الصراط السوي مؤمنا بأن العقاب العادل ما كانت وليد الذنب

وقد وجه إليه من الاعتراضات الكثيرة الوجيزة على رأيه في الجزاء الطبيعي ما أثار اهتمام العلماء والباحثين بمشكلة الثواب والعقاب ( وقد عقدنا في رسالتنا فصلا خاصا بذلك )  
وأما القسم الأخير وهو الخاص بالتربية البدنية فقد بنى سبنسر نقده على التريبة المألوف على أساس إهمال نظام التريبة شأن الرياضة البدنية وجهل الناس بمزاياها الجسمية والعقلية واستدل على هذا الإهمال - بوجه خاص - بفقر مدارس البنات في العناية بهذا القسم من التريبة ونفى به ( التريبة البدنية )

من كل ما تقدم . نرى أن الأساس الذي بنى عليه سبنسر نقد نسق التريبة الذي كان مألوفاً في عصره هو مخالفة أصول التريبة لنواميس الطبيعة وقد أفاض سبنسر في بيان مظاهر تلك المخالفة وشرح ما ينجم عن هذه المخالفة من القتل والافساد واستدل على صحة أقواله بمجموعة من وسائل الإيضاح الحسية والمعنوية تتضمن شيئا كثيرا من الشواهد والملاحظات الصادقة

وكما قلنا بادي الأمر أن سبنسر لم يكن صاحب منهج جديد في التريبة وإنما كان باحثا نقادا ومهذبا لأصالح المذاهب ومنظما لا وضح المناهج فنقول هنا هذا القول مرة أخرى فلا شك أن عمله كان محصورا في دراسة المشابهة بين النظام الاجتماعي والنظام التهذيبي في العصور المختلفة وفي دراسة الأسباب التي أحدثت التغيرات في الخطط العلمية والتعليمية وفي دراسة الشبهات والمشاكلات الكائنة بين الوجوه العدة للمذهب الذي ساقى هذه التغيرات إليه .

وأخيرا انتقل إلى الموازنة بين مذاهب التعليم المتعددة لاستجلاء غوامضها واستكناه مبهماتهما وليان الزايف في كل مذهب من المذاهب وتوضيح ما تستدعيه آراء المذاهب الحديثة من صقل وتنقيح وتهذيب ملتصا بفضل التجارب من الذرائع ما يتهدى به إلى تحقيق التوافق بين طرق التريبة والسنن الطبيعية تطابقا يظهر أثره فيما يقتضيه نظام التريبة من الإصلاح المنشود ...



## ٦- اعتراف سبسر على البرهنة بتعليم الاعراض للمعاني المبررة :

لعل أكبر خطأ يقع فيه المعلم ان يلحق تلاميذه المعاني المجردة قبل ان يلفت نظرهم الى الصور أو الاجزاء أو الحقائق الأولى المنزعة عنها أو المركبة منها أو المبنية عليها هذه المعاني وليس هذا من الخطأ فحسب بل هو من الجهل بصناعة التدريس ذلك الجهل الذي يفرض بصاحبه الى قلب قواعد التعليم رأساً على عقب بل انه من السخافة التي لا يسلم بها العقل ولا يجوزها المنطق . وهل من الجائز ان يضع الناس العربية امام الجواد ؟ أو من الجائز أن يتعلم الصبي العموم قبل النزول في الماء ؟

اذا كان هذا مما لا يسلم به العقل فكيف يجرؤ المعلم على تلقين القاعدة قبل أن يستنبطها التلاميذ من مجموعة الأمثلة وكيف يجرؤ المعلم على تلقين تلاميذه التعاريف قبل أن يستوضح لهم خفاياها ويستبين لهم مبناها ومعناها ؟

فلما رأى سبسر فيما رأى من أخطاء صناعة التدريس شيوع تعليم المعاني المجردة قبل أن ترسم في صحيفه الذهن تلك الصور المنزعة عنها هذه المعاني اعترض اعترافاً وجهاً على ذلك ووجه سهام نقده الى القائمين بأمر التعليم ممن يرتكبون هذا الخطأ الفني في صناعة التدريس .

ولقد أفاض سبسر في اقامة الدليل المادي على فساد هذه الخطه العوجاء تلك الخطه السطحية الواهية التي تموق الاحداث عن النفاذ الى أعماق المعارف وتجرمهم استنباط الحقائق باتمسهم وأبان في أسلوبه بليغ أن اعطاء خلاصة المعلومات للتلاميذ دون ان ي طرح المعلم على بساط البحث امام تلاميذه المقدمات التي أنتجت هذه الخلاصات أمر قليل الثمرة في التزبيد وعديم الجدوى في التعليم إذ أنه يمتنع فيهم فضيلة حب البحث والاعتماد على النفس من جهة ويجعل هذه المعلومات سريرة الزوال من جهة أخرى فان هذه الحقائق العامة تكون في الذهن مفككة ومبعثرة غير مبنية بعضها على بعض فلم تقيم على أساس توجيه الافكار الى البحث في الاجزاء الاولى والحقائق الاولى التي انتجت هذه الحقائق العامة

ولذا كان فالألمة العلمية . متمثلة في الذهن بسبب فساد الخطة التعليمية فشتات بين عقل  
الشخص بالقواعد والتعاريف في غير نظام واحكام وبين عقل استنبط هذه القواعد استنباطا  
تدريجيا فرتبت الحقائق في الذهن ترتيبا طبيعيا وعصمت بطريق البحث والتحقيق والاستقراء

« Between a mind of rules and a mind of »  
« principles, there exists a difference such as »  
« that between a confused heap of materials, »  
« and the same materials organized into a »  
« complete whole , with all its parts bound »  
« together »

فالتمزة العلمية التي يحصلها الطالب ليست وليدة قدرة المدرس على تلخيص المارف  
وايماز المعلومات وليست وليدة قدرة المدرس على صوغ القواعد والتعاريف في عبارات  
كافية وأ-الب بمحملة وليست وليدة قدرة المدرس على وضع المذكرات وتحرير  
المخصصات وانما الثمرة العلمية التي يتوهمها الطالب وليدة الجهد الذي يصرفه الطالب بنفسه  
في كشف تفاصيل القواعد العلمية واستكناه أسرار تعاريفها واستنباط حقائقها وهذا الجهد وليد  
قدرة المدرس في توجيه عناية الطالب الى خصائص العلوم ودقائقها ولتت ذهنه الى ما حوله  
لكشفها وفهمها وتوحيده النظر والملاحظة ليتعمق على التفكير ولتنبعث فيه الهمة على كشف  
الحقائق بواسطة (التلميح الذاتي) او بمباراة أوجز هذا الجهد وليد قدرة المدرس على دفع  
الطالب في ميدان البحث والملاحظة والتجربة والالتماء واشرافه في استنباط الحقائق  
والقواعد والتعاريف بنفسه مع قليل من معونة المعلم له ومساعدته لئلا .

وبذلك يستطيع الطالب ان تعلم بنفسه من جديد ما لم يكن أجادا تعلمه في المدرسة كما  
يستطيع - في مستقبل حياته - أن يركن الى نفسه ويعتمد عليها في حل المضلات وتحمل  
المسئوليات ومواجهة الصعاب من الامور .

أما ان الطالب يظل في المدرسة حقيدا بما يلقى عليه المعلم دون أن يشترك معه في بحثه  
وتحصيله وتجربته وأما أن يبقى الطالب محصورا على الدوام في دائرة محدودة معتمدة على آراء

بغيره وتجارب غيره ويبحث غيره كالألة الصماء فلا بد وان يخرج من المدرسة قليل الثقة بنفسه لا يقوى على ان يستقل بعمل من اعماله وكيف يقوى وقد ألف أن يحفظ ما أملاه الغير عليه وان يري الجقائق لا بعينه بل بأعين معلميه وليس ثمة شك في أن لهذا التعليم القاصر من الأثر السيء في مستقبل حياته حيث ينشأ فخر الهمة ضعيف العزيمة مطلق الحواس قليل الملاحظة.

ولعم الحق كم يتولانا الأسى والأسف كلما ألقينا إهمال المعلمين تمرين ملاحظة تلاميذهم وإهمال التلاميذ استخدام حواسهم ولعل ذلك من أكبر اسباب تقاعد شباننا وتمييزهم الاقدام وقلة خبرتهم بسر النجاح في الحياة ولقد يبدو لنا ذلك في وضوح وجلاء متى قارنا بين الشاب المصري والشاب الانجليزى حيث ترى أن أهم ما يصبو اليه نفس الاول أن يتولي عملا في الوظائف الحكومية بيد أنك ترى الثانى قد أعد نفسه لمزاولة أى عمل من الاعمال الحرة وقد شهد صاحب كتاب التربية الاستقلالية (ابيل القرن التاسع عشر) في صراحة بما للانجليز من ظاهرة التفوق في هذا الصدد فقال «لا بد أن يكون لهذا النوع من التربية قوة معنوية تتأثر بها نفوس الناشئين فاني أراهم هنا (اي الانجليز) أهلا لأن يديروا بعض أعمال تقتضي كثير من وفرة العمل وتماهيه ، وقد ضرب لي الرجل في هذا الموضوع مثلا تاجرا من كبار التجار في لوندرة كان مذبذبا بلغ الرابع عشرة من عمره يجوب شوارع المدينة متباطئا غفظة مملوءة بأوراق المصارف (بنك نوت) ويمامد وهو في هذه السن عدة من المحال التجارية باسم أبيه.

وليس ما يلقى الانكليز في أذهان أولادهم وهم صغار من الثقة بأنفسهم والاعتماد عليها قلصا على ما يكونه اليهم من الاعمال التجارية والصناعية ، بل هو يشمل أيضا الفنون العقلية كالشعر والانشاء وغيرها من الصناعات الفكرية نعم ان الانكليز ليسوا بالارباب أحسن ولا أعلم من غيرهم ولكنهم لتعودهم من نموة أظفارهم الاستقلال في سيرهم بمعارفهم الذاتية وتحملهم تبعه اعمالهم يظهرون في كل شيء أكثر منا (أى من الفرنسيين) قياما بأنفسهم ، لان الطفل لا يتصرف في تعلمه على ما في الكتب بل هو يتعلم كذلك بما يراه أثناء تفرغه في المشاهد الجميلة والمناظر الانيمة ويستفيد استفادة حقيقية مما يكون بينه وبين

رفافة في المحاورات والمحدثات وما يتلقاه من أهله من الدروس النافعة في المعيشة اليومية ، وليس من الضرورة المؤكدة ان يفل عقل الطفل من الصباح الي المساء حتى يكون من مشاهير الرجال ، لا يمتد جبر اتنا ( اى الانجليز ) ذلك قطعا بل يرون ان في راحة التلاميذ أي ترويح نفوسهم بالألعاب الرياضية المتنوعة شحذا لاذهانهم وتقوية لعضلاتهم . وهم في تأييد هذا الرأي يضيرون مثلا مدارس قللت أيضا في هذه الايام الاخيرة ساعات الدروس في فرقها وشغلت التلاميذ فيما وفرته منها بأعمال يدوية نافعة فضاغت بذلك فيهم قوتى التنبيه والحكم .

واذا كان هذا كذلك كان ما صرف من الزمن في تلك الاعمال غير ضائع بل عائدا بالربح على التلاميذ في استفادتهم من الدروس لان نجاحهم لا يقدر بطولها وانما يقدر بسهولة أداكهم ما فيها من العلوم وتحققهم بها .

أخص غاية يرمي اليها الانكليز في التربية - هي سلامة العقل وهم يقولون ساخرين ما أجل ما يعود على الطفل من الفوائد والمزايا اذا كان القائمون على تربيته يضعفون فيه الاعصاب المعدة للادراك والفهم بالافراط في إجهادها ، وينضون ما في عيون قريحته من مادة الذكاء النيرة بحته على العمل لاحراز مالا ثمرة فيه من قصب السبق في امتحاناته . فكم من سابق في هذه الامتحانات يأكل هذه الطريقة ما يزرع قبل إبان صلاحه : ( يعنى انهم ينفقون كل مالههم من المواهب العقلية قبل أن يصلوا الي ثمرتها )

فليست العبرة عند الانكليز بتعليم المعلمين بل العبرة بما يعمله التلميذ ويمامه بنفسه وبما يحكي تأييدا لصديق هذه القضية أنه كان يوجد في إحدى دوائر الخوارنة بأقروسية مدرسة فيها قسمان من التلاميذ داخلي وخارجي وكان جل عناية صاحبهما موجهما للقسم الاول ضرورة أنه هو الذي كان يعتمد عليه قبل كل شيء في إتمام كسبه ومن أجل هذا كان يقضي مع تلاميذه كل سهرته في إعدادهم لتلقي درس الند ، على أن الذي كان يحصل في المدرسة هو غير ما كان يرجوه ، لان تلاميذ القسم الثاني - وهم من أبناء فقرا المزارعين الذين يسكنون الكفور والخصاص المجاورة للمدرسة على ما هم فيه من حرمانهم من معيد يكرر لهم الدروس واشتغالهم بأعمالهم المدرسية في زوايا تلك الخصاص على ضوء

نارها في غفلة من أهليهم عنهم - كانوا يظهرون عادة على تلاميذ القسم الاول وهو قوتهم كثيرا مع إجهاد مدير المدرسة نفسه في تقويمهم وتدريبهم ، فمظمت بذلك دهشة ذلك الرجل ولكونه كان ذالبا وفكر أخذ يبحث عن سبب هذا الامر الذي ملأه سامة وضجرا ، فلم يلبث أن عرقه وهو أن التلاميذ الداخليين كانوا يفرطون في الاعتماد على تعليمه لإتمام التعليم الآلى الذى لا عمل لفكرهم فيه ويستقلون ولكن لا بأخصهم بل كآلات يديرها محركها وأما التلاميذ الفقراء سكان الاكرواخ فلما كانوا مضطرين الى حل رموز ما يتعسر عليهم فهمه من المسائل بأخصهم كانت أذهانهم في تيقظ ولذلك كانوا يشحذون قرائتهم ويقوون مداركهم بالناقشة والمناقشة . وكان في انقطاع العلم عن رعايتهم أنشاء مدارسهم اليلية منزلة لهم ، فلاجزم أنهم سبقوا الى المقاعد الاولى في فراقهم نهرا .

استفاد العلم من هذه الحكمة التى أهدته التجربة فترك من ذلك الحين التلاميذ الداخليين وشأنهم مقتصر على أن يعطيهم كثير من مواد العمل وأدواته مثل كتاب في النحو ومعجم في اللغة وكان من وراء ذلك أنهم لم يلبثوا أن ساووا أقرانهم في درجتهم .  
نظم من ذلك أن شأن جيراننا (الانجليز) في التربية كشأنهم في جميع الامور الدينية وهو أنهم يرجون من عمل المرء بنفسه من الخير مالا يرجونه من وسائل المصونة والمساعدة كائنة ما كانت ، فنعلم فيها هو استغن بنفسك يملك (١) .

وان قيل لنا ان المعلم في وسعه أن يدخل الالفاظ المكونة لتسكرة ما في ذهن الطفل وجهنا هذا السؤال مأثرة حشو ذهن بالالفاظ من غير ان يدرك ذهن معنى التسكرة ؟  
ومتى كنا على يقين بان الطفل لا يستطيع ان يفهم معاني الالفاظ القواعد التى يتلقاها حتى يزداد خبرة بالاشياء التى ترجع اليها هذه الالفاظ وحتى تضع الفروق الخفية وتظهر الخواص الغامضة المتنبسة بطول المشاهدة وكثرة المباشرة فلماذا تقدم على تعليم الاحداث المعاني المجردة قبل أن ترسم في صحيفة ذهن تلك الصور المتترعة عنها هذه المعاني ؟  
وهل التربية خاصرة على مجرد استظهار ما أملى على الناشيء ؟ نطن - بل نجزم « لا »

فلى رأى موتين « ليست المعرفة فى أن تحفظ العلوم عن ظهر قلب »

« To know by heart, is not to know at all »

التربية الاستقلالية ( اميل القرن التاسع عشر ) صفحة ٧٤-٧٥ مؤلفه «الفونس اسكروس»

## ٧ - على أساس بنى سينسروميه اصله ؟

عرفنا فيما تقدم كيف أن سينسرب ماخوذاً بنظرية التطور فاستوت على عقله وملكت عليه لبه فخصص اليها في كافة بحوثه حتى استطرد به البحث الى محاولة كشف نواميس الارتقاء .

ومن كان كسينسري يؤمن بنظرية التطور فلا بد له من أن تكون أبحاثه خاضعة الى أصول هذه النظرية ولا بد له من أن يتزع في تحليل وتفصيل ما يتناوله بحته الى الارتكاز على أساس هذه النظرية

وأشيع نظرية «التطور» يكرهون الطفرة ولا يؤمنون بنفسها ويقولون بالتدرج الطبيعي ومن ثم يمتنون الارهاق اذ يرون فيه ضرراً بليفاً بمن يقع عليه الارهاق وينفرون من الثورات والحروب والاضطرابات الفجائية لانها في نظرهم امراض اجتماعية تبيد أصحابها عن مسابقة القوانين الطبيعية التي تخضع اليها كافة الكائنات الحية في عومها وترقيها وتطورها كذلك كان الحال فيما أشار اليه سينسري خاصة بترية النشء فجعل كافة وجوه إصلاحه في هذا الصدد قائماً على أساس مطابقة نظم التربية لما بدا له من النواميس الطبيعية الخاصة بنمو العقل وترقيه زاعماً - بحث - أن مسابقة هذه النواميس كقيلة بنجاح عملية التربية وبلوغ صاحبها درجة الكمال وقد بنى هذا الزعم على اعتبار أن كل المخلوقات الحية - بطبيعتها - هي وتعد نفسها على الدوام حياة أو كل مدفوعة بعوامل كامنة فيها أو بجزائهم تحملها بين طياتها وهي في ذلك اما ان تكون واعية للغاية التي تنشدها او تكون مسوقة بغير شعور منها في سبيل تحقيق هذه الغاية واذن فأكبر الاسباب التي تساعد على الارتقاء مسابقة النواميس الطبيعية تلك النواميس التي تعمل بحكم وظائفها وخصائصها على تحقيق التدرج الطبيعي وعلى العكس من ذلك مقاومة سير هذه النواميس يوق أو يؤخر - على الأقل - تحقيق هذه الغاية - غاية الوصول الى حياة أكمل وفقاً للقانون العام ونعني به قانون سير الحركة في أقل الجهات مقاومة .

على هذه الاعتبارات التي أسلفناها أوجب سنفسر أن تكون خطة التعليم والتربية ملائمة لاطوار نمو العقل وترقيه ومسايرة لاستعداده وميوله .

فانت ترى مما تقدم أن المنهج الذي سلكه سنسر في تفصيل وجوه اصلاح التربية هو نفس المنهج الذي سلكه في قده وهدمه النظام القديم للتربية أما ذلك المنهج فقام على خطة الموازنة بين الخطط التعليمية المتبعة وبين التواميس الطبيعية للحياة فأسأله في نظره هي ضرورة تطابق هذه الخطط التواميس الطبيعية أو طبيعة الحياة . من حيث النشوء والتدرج والارتقاء وكل مخالفة حاصلة بينها هي في نظر سنسر علة فشل التربية في اعداد النشء للحياة الكاملة ويتبين ليس بيننا رجل رشيد خبر مهنة التعليم وسر غورها ينكر فضل التطابق بين سنن التعليم والتواميس الطبيعية فالترية المطابقة لاطوار نمو العقل وترقيه والتمشية مع ميوله وغرائزه أجمع وأجدر بالانتاج حتى ذهب بعض المربين الى أبعد من ذلك فأشاروا الى ترك الطفل يطلب من المعلومات ما يشاء حيث يكون في ذلك مؤتمرا بأوامر ذهنه وميله واستعداده الخاص (١)

وما سنسر فيما دعا اليه من القواعد المأمة في صناعة التدريس وما سنسر فيما قال به من التمشي مع التوانين الطبيعية الا محدثا بلسان من تقدمه من أمته التربية وقادة الفكر البشري وهل نسي زمة «روسو» في التربية تلك النزعة التي حملته على انكار ما للكتب العلمية الموضوعه من الفائدة المحققة وما للمجاهد العلمية على ما هي عليه من جود من المنفعة المرجوة زعمائه أن ما شيد لها من الابنية والدور وما وضع لتلاميذها من النظم والقيود وما قرر فيها من دروس مختلطة وعلوم مجعلة لم يوضع إلا لحبس الجسم والعقل والتضييق عليها تلك النزعة التي حملته على تظليل كل شرط وفيد في تربية الطفل مرجحا تركه خرا للاشياء يالجها وتعالجه مؤثرا دفعه في ميدان الطبيعة ليتعلم بنفسه من مشاهد ما يسوق اليها استعدادها وما تتطلبه ميوله وما يمشي مع أطوار نمو عقله وترقيه فادرالك المعرفة في نظره يجب أن يكون وليد ما يتوحيه النائي من الملاحظة وما يستعليه من التجربة ملتنا العوده بالتربية والاخلاق والثقافة والحضارة والمواثد الى الطبيعة

وهل تنسي تجارب (باستلزي) في معالجته تربية الاحداث وما تخصصت عنه تلك التجارب من اقله الدليل الحسي على ما لمسيرة غرائز الطفل وميوله واستعداده من الاثر القيم في نجاح عملية التربية؟

ذكر الاستاذ «مصطفى أمين» في كتابه تاريخ التربية نقلاً عما قاله با-ستلزي عن نفسه (١) «كنت ألزم الأطفال من الصباح الى المساء، ولم أدع فرصة يستأن بها على انحاء جسمهم وعقولهم الا انهمزوا، وما اعتمدت قط في تعليمهم وتهذيب ارواحهم على أحد غيري. كانت يدي الى أيديهم في كل عمل، وبسأني تصحب بسأنيهم في كل حين. كنا نقسم الطعام والشراب ونمشي جميعاً في الحقول والمزارع نستنشق طلق الهواء. لم يكن حولي هناك أسرة ولا أصدقاء ولا خدم، فكأنوا أسرتي وأصدقائي وليس لي أحد سواهم. كنت أحس الصحة والعافية ماداموا في صحة وعافية، وكنت أعلمهم وأسلمهم وأقف بجانبهم إن نزل بهم مرض أو أصابهم داء. إذا ناموا نمت وسطهم وكنت آخر من ينام وأول من يستيقظ»

وهكذا اهتدي أثناء تجاربه في (استانز) الي ابتداع طرق في التدريس تشوق التلاميذ وتأثر اتباعهم، وكانت جميعها تدور حول الاعتماد على حواس الأطفال واستمالتهم الى ما حولهم من مظاهر الطبيعة، فاستخدم هذه الطرق في مدرسته الجديدة وأوضح طريق الأخذ بها. وبذلك وضع الأساس الأول لما يسمى في مدارسنا الآن بدروس الأشياء. لسنا نقصد من الإشارة الى ذلك ان ننكر ما لبسنر من فضل فلولم يكن له غير تعديل (خيال) روسو حتى جعل ذلك الخيال أمراً قريب التحقيق ولولم يكن له غير ايضاح وتهذيب اراءه باستلزي حتى كشف كثير مما كان يفتي أصول التربية من غفوض واهام لكفي... نعم إن لبسنر تأثر بتعاليم من تقدمه وانتفع بجهود سابقة ومعاصره فلم تكن فلسفته الا تطبيقاً لنظرية النشوء والارتقاء ولم تكن نزعة في التربية الا صدى لصيحة روسو ذلك لا يحتاج الي اثبات ولكن مع هذا كله لا يجوز لمنصف ان يسط حق لبسنر فجا فصله من وجوه الاصلاح في عالم التربية وفيما سنه من القواعد العامة في صناعة التدريس



## ٦ - صيانة النفس والعقائد السنية

قلنا أن سبنسر بحث في نظام سير العقل الانساني في كسب المعرفة وتدرجه في إدراك الحقائق وانجلى بحته العلمي في هذا الصدد عن كشف النواميس الطبيعية التي يسير عليها العقل في أطوار نموه وارتقائه .

فكان أهم ملاحظه سبنسر في خلال تحقيقه العلمي أن العقل يسير بطبيعته في تفهم الحقائق من إدراك البسيط أولاً إلى إدراك المركب آخر .

ذلك لأن العقل كمثل كائن حي ينشأ بسيطاً ثم يتدرج في النمو والترقي بانتقاله في الادراك من المتماثل إلى المتباين فلا سبيل له في ايمان نشأته على ان يهوى على هضم الحقائق المركبة التي هي فوق طاقته في حين أنه لا يزال بسيطاً في تركيبه بسيطاً في ادراكه .

ورأى فيما رأى ضمن هذه النواميس الطبيعية أن العقل عند عرض الأشياء عليه وهو في نشأته الأولى يدركها بصورة عامة غير محدودة ولا معينة ثم كلما زاد في نموه وترقيه بمرور الزمن أخذ يدرك هذه الحقائق إدراكاً أخص وأحد .

واذن فالعقل يسير في كسب المعرفة من إدراك غير المحدود إلى إدراك المحدود وأن قيل لنا كيف يتوحي الثاني على إدراك غير المحدود أولاً ثم يستعين به على إدراك المحدود وكيف يكون إدراك غير المحدود وسيلة لادراك المحدود في حين أن المحدود أسير على العقل البشري أن يدركه وأسهل له من إدراك غير المحدود : أن قيل لنا ذلك قائلاً ان ما جاء بهذا الاشكال وإن كان صحيحاً في ( شكله ) ولكنه خارج عما قصد سبنسر من قوله « إن العقل يسير في كسب المعرفة من غير المحدود إلى المحدود » ولم يقل بان يستعان بالأول على إدراك الثاني بل كل ما قلناه في هذا الصدد إدراك العقل غير المحدود سابق لادراكه المحدود بسبب طبيعة العقل الانساني في الادراك فذلك ترتيب من حيث يسير العقل في الادراك لان من حيث المقدمات والنتائج .

كذلك رأى سبنسر أن العقل يسير بطبيعته من إدراك الحسرات أولاً وبوساطة حواسه

ثم بالمراة والممارسة تتولد فيه القدرة على تخيل الأمور وتصورها .

فهو إذن يسير من ادراك المحسات الى المقولات والمعنويات وأخيرا لما وجد سبيل  
أن العقل يسير بطبيعته في ادراك الحقائق من البسيط الى المركب ومن غير المحدود الى المحدود  
ومن المحس الى المقول ومن السهل الى الصعب ولما كان يرى أن مجازاة النواميس في  
سيرها تحقق التدرج الطبيعي في الارتقاء وضع « مقولات » أو قواعد أو مبادئ أو أصولا  
في صناعة التدريس تمشي جنباً الى جنب مع هذه النواميس الطبيعية التي يسير عليها العقل  
في كسب المعرفة أسماها « أصول صناعة التدريس » ...

#### “ THE PRINCIPLES OF MENTAL PEDAGOGY ”

فأوجب على المعلم أن يسير كذلك وفقاً لهذه القواعد في صناعة التعليم حتى يكون  
عمله متمشياً مع طبيعة العقل الانساني أو مع القوانين الطبيعية لتدرج العقل الانساني في  
كشف الحقائق ...

« In this way he affirms that the teacher  
like the mind in moving naturally ,  
should pass in a course of instruction  
(1) from the simple to the complex ;  
(2) from the indefinite to the definite ,  
... etc. »

وليس من شك في أن سبنسر أفاد صناعة التدريس فائدة شعر بقيمتها كل من زاول  
مهنة التعليم وقد لا نجد في بحوث سبنسر في فن التربية ما هو أكثر وضوحاً وأدق نظاماً  
وأعظم إبداعاً وأحكم ترتيباً من تلك المبادئ الأساسية التي وضعها كقواعد يسترشد بها  
المعلمون في مزاوله مهنتهم

ويتينا قد كانت تلك القواعد أساساً لنجاح المعلم في عمله ونجاح الطالب في مجهوده  
فأصبح تحصيل الناشئ مقداراً وفيراً من العلوم والمعارف ليسورها بأقل مجهود ممكن وصار  
المعلم في مكتبته أداة المتعلم بأقل مجهود كذلك حتى اتجهت عناية جميع المربين الى درس تلك  
القواعد وتفهيمها فئات من التلميذ والتفتيح ما صارت به غاية في الضبط والاحكام .

وتتلخص هذه القواعد في المبادئ الآتية .

- ١ - يجب أن يكون التدريس من البسيط إلى المركب .
- ٢ - غير المحدود وإلى المحدود .
- ٣ - من المحسوس إلى العقول .
- ٤ - من السهل إلى الصعب .
- ٥ - من المعلوم إلى المجهول .
- ٦ - من المعنى إلى اللفظ .
- ٧ - من الجزء إلى الكل .

ويرد بعض الباحثين هذه القواعد السبع إلى أربعة أصول فقط على اعتبار أن الثلاثة الأخيرة متبدلة فيما قبلها أو متفرعة عنها ويمزجون هذه الكثرة العديدة إلى أسلوب سبنسر الأنشائي الذي يسوقه دوما إلى الاسراف في التعبير والاسهاب في الايضاح<sup>١</sup> وقد أبان سبنسر كيف أن هذه «الأصول»، تتشبي مع التواميس الطبيعية للعقل الأنشائي في نموه وترقيته وذكر كثيرا مما بدأ له من الملاحظات الصادقة في خلال نمحيته وتأملاته مما يؤيد رأيه في أن هذه القواعد التي ذكرها في صناعة التدريس قائمة على أساس التلاؤم مع تلك التواميس. ذلك أنه رأى العقل كسائر الأشياء النامية يتحول في نموه من هيئة بسيطة إلى هيئة مركبة فاراد أن يكون أسلوب التربية مجانسا لحالة العقل في نموه أى أن يتبدى بسيطا ثم يؤخذ في تركيبه شيئا فشيئا وطلب أن تطبق هذه القاعدة عند تدريس العلم الواحد لذاته مع مراعاتها كذلك في مجموع العلوم التي تدرس باعتبارها مجموعة واحدة ويدهي أن التدرج في تعليم الشيء وفقا لزيادة القوى العقلية أدعى إلى النجاح لهذا وجب أن يسير التدريس من البسيط إلى المركب

كذلك لاحظ أن الأحداث في بدأ أمرها لا تكاد تميز إلا بين الضوء والظلمة فإذا مر عليها الزمن فاعتادت الناظر قوى تميزها للأشياء حتى بلغت من حدة النظر بعد

حين انما تقدر ان تفرق بين مختلف الاشكال والالوان التي يصعب التفرق بينها كذلك العقل يناهز في اول امره لا يكاد يميز الا بين الاشياء البعيدة الخلاف اذ هو عاد اخيرا يسهل عليه ادراك الفروق الخفية النامضة لهذا يجب ان تكون خطة التعليم مطابقة لذلك فلا يصح ان ندخل في ذهن الناشئ الفكرة الدقيقة لأول وهلة قبل تحليلها ومحصيها فالشاهد أن العقل في بدء تكوينه يكون عمله قاهرا على ادراك الحقائق بصفة عامة غير محدودة فهو يفقه مبادئها واصولها لكنه لا يقوي في بدء حياته على التمييز بين دقائقها وخصائصها ومميزاتها لعجز العقل الصغير عن ادراك ما بين شيء وآخر من الفوارق والتخالف واذا فن المسلم به ان يمتشي المعلم مع هذه الحالة الطبيعية للذهن البشري فيكتفي في أول الدرس بعرض الحقائق بوجه عام دون ان يتعرض لخصائصها ودقائقها وتفصيل اجزائها ثم ينتقل الى لفت نظر الاحداث الي ما ينطوي تحت هذه الحقائق العامة من تفاصيل ويعمد الى ربط المبادئ بعضها ببعض على حسب ما يراه من التوافق بينها أو التلازم أو التنافر حتى تكون نسبها مقررّة لديهم وتكون المعلومات الجديدة محدودة بعد أن كانت غير محدودة وفي الرسم مثلا يكتفي المعلم في الفرق الصغيرة بمحاكاة الاشياء المرئية من غير تحديد بدا « كما هو الحال في رسم الباستيل » ثم ينتقل الي تكليفهم بمحاكاة المراتب مع مراعاة بعض الحدود والمميزات الاكثر وضوحا ثم يتدرج معهم الي لفت نظرهم الي ما في المراتب المرادرسها من خصائص ودقائق فان كان حيوانا مثلا بدى برسمه من غير تحديد ثم رسمه بحدود يميزه عن غيره من الحيوانات البعيدة الشبه عنه ثم تراعي بعد ذلك النسب الوضعية في تركيب جسمه والخصائص الموجودة في أعضائه والدقائق التي امتاز بها شكله الطبيعي بحيث يتفق هذا الرسم مع قواعد الرسم من جهة واصول التشريح مما يحمله مماثلا للصورة الطبيعية .

وقد رأى سبنسر فينا رأى من الملاحظة أن الطبيعة التي جعل عليها الناشئ تقضي بأن يستعان بمعرفة المسموع والحس على ادراك المعقول والمتصور فان الطفل يدرك المحسوسات أولا ثم من هذه المحسوسات يدرك المعقولات فتتلا يدرك الناشئ الشكل المخروطي من من رؤيته ( قمع السكر ) ويتقبل شكل التل من ذلك الا يدرك الحسي واذا فعادة

السير في التدريس من المحس الي المعقول هي القاعدة المطابقة للتفكير الطبيعي إذ لا يقوم الاستنتاج الصحيح إلا بعد ان تجتمع عن الانسان ذخيرة وافرة من المشاهدات والتجارب العلمية قل سبنسر في هذا الصدد « ان أول ما ينطبع في ذهن الرضيع هي الاحساسات البسيطة ( التي لا تتجزأ ) الناشئة من الضوء والمقاومة والصوت وهذا أمر طبيعي وهو أن الاحساسات المركبة لا تحصل في الذهن قبل حصول الاحساسات البسيطة التي تؤلفها فهذه الاشكال لا تحصل صورها في الذهن حتى يكتسب شيئاً من العلم بالضوء في خواصه ودرجانه وبالمقاومة في قواها المختلفة لانه من المعلوم أن الاشكال المنظورة انما تدرك بأنواع الضوء المختلفة والاشكال اللموسة بوساطة أنواع المقاومة وكذلك الاصوات البيئة النطق الصحيحة المخرج لا تعرف قبل معرفة الاصوات غير البيئة ولا الصحيحة المخرج التي تؤلفها وكذلك في كل امر آخر . وبناء على هذه القاعدة وهي التدرج من البسيط الى المركب يجب أن نمد الطفل بكمية وفيرة من الاشياء المشتملة به على أجناس المقاومة ودرجاتها المختلفة وبكمية وفيرة من الاشياء الماكسة للضوء في صفاته ومقاديره المختلفة وبكمية من الاصوات المتباينة في الشدة والمادة .

ثم لما كانت المعارف سلسلة مرتبطة بعضها ببعض تمام الارتباط وكانت كل حلقة لا تتصل بالتي قبلها بقي في الذهن في حيز النموذ والابهام ومهددة بسرعة الزوال اذ أنها لم تتركز على المعارف السابقة ولما كانت المعارف مرتبة في أصلها ترتيباً منطقياً ذات مقدمات ونتائج وكانت هذه النتائج في المرحلة الثانية مقدمات أخرى لنتائج أهم كان لا بد للتدريس المثمر أن يسير على قاعدة بناء المجهول من المعارف على أساس المعلوم منها .

ومما لاحظته سبنسر في بحثه أن الطفل تعرض عليه الاشياء قبل ان تسعى له فهو لم يلفظ كلمة ( ماء ) الا بعد أن رأى الماء وأحس حاجته إليه ورغبته لم يطلب الا بعد أن عرضت عليه ...

فلما لاحظ سبنسر ذلك رأي أن من الخطأ أو بالأحرى من مخالفة السنن الطبيعية أن ياقن الاطفال اسماء الاشياء قبل عرض ذات الاشياء عليه وأشار الي ضرورة السير في التدريس من المائي الي اللفظ فلذا كان المدرس مثلاً يريد أن يعطى درساً على ( اجزاء النبات )

فلا بد له من عرض البذرة والجذر والساق والفروع والاغصان والاوراق واللوز والازهار والاثمار ومتى عرضت كل هذه المسميات بذاتها على الناشئ سميت له اسماؤها فلا يحتاج استظهار تلك الاسماء الى تكثير أو عناء .

هكذا شرح سبنسر ما سنه من القواعد في صناعة التدريس شرحا اثار اهتمام المربين بدرسها وتمحيصها حتى صارت غاية في الضبط والاحكام وغدت صناعة التدريس وفقا لهذه القواعد مع خبرة المدرس وفطنته أمرا سهلا ومتجاذبا سائر التعليم عملية التدرج الطبيعي التي يخضع لها العقل في ادراك الحقائق .

فأنت ترى في هذه الموازنة بين النواميس الطبيعية وبين قواعده في صناعة التدريس دليل حسي على تمشي هذه القواعد مع هذه النواميس وهي دليل من ناحية أخرى على تعمق سبنسر في درس علم النفس . ولئن كانت الأستاذ باستلزي قال بوجود جعل الملاحظة أساس (التربية والتعليم) فقد استخدم سبنسر هذا المبدأ في دراسة النفس الانسانية فكشف كثيرا عن خفاياها وأماط اللثام عن النواميس الطبيعية التي يخضع لها العقل الانساني في نموه وترقيه وفي ادراكه الحقائق وفي كسبه المعارف ...

على أن سبنسر خشي أن يخبط المعلمون في فهم هذه القواعد أو أن يمجزوا عن تبعها فأشار الي اهمية كفاءة المعلم وضرورة العناية بأختياره من ذوي المواهب العالية والشخصيات البارزة التي بدونها لا سبيل له إلى تحقيق الثمرة المرجوة التي قصدها سبنسر من سن قواعده في التعليم وبث تلاميذه في التربية فقد أصبح هذه الخطط مع صلاحيتها عتيبة وقد تصبح المناهج مع ملامتها سقيمة وقد تصبح الغاية مع كمالها قاصرة متى كان المعلم ضعيفا في فهم المراد منها أو متى كان المعلم عاجزا عن مسايرتها والنسج على منوالها ( فالآلة المحسنة قليلة الفائدة في اليد الخرقاء ) 11

لم يكف سبنسر بشرح قواعده في صناعة التدريس على نحو ما رأينا بل أبان في وضوح وجلاء طريقة تدريس العلوم وفقا لهذه القواعد أو تطبيقا على أصولها وسترى في تعاضيف ماأشار به في تدريس كل علم من العلوم كيف أن سبنسر كان ملازما على الدوام منسابة التدرج الطبيعي لنمو العقل وترقيه ..

## ٩ - طريق سبنسر في تدريب المعلمين المختلف

يقول سبنسر « لولا القواعد العلمية لم يخرج للناس من المصنوعات ما هو في غاية الاتقان والجودة ولا وجد في الناس من يجب بثك الكتابات حق الإعجاب وتقديرها، فهو يؤمن بأن القواعد العلمية من أساس الصناعات الجميلة إذ أن هذه الصناعات تمثل مظاهر ظاهرة أو تعبر عما يجيش في عقل المصانع من المبادئ والنواطر ولذلك تكون جودة المصنوعات على قدر مطابقتها لقوانين تلك المظاهر ويتول في موضع آخر « أن أدق الملاحظات إذا هي لم تؤيد بالقواعد العلمية قل أن تسلم من الخطأ »

ولذلك يريد سبنسر أن تكون المعلومات التي يحصلها الطلاب علوما موضوعية بإحكام واتقان وقواعد مهيبة تهذيبا صحيحا ذات مادة غريزة وصحيحة في المبنى والمعنى ...  
ومعها كان العلم متنوع الذهن البشري فانه خاضع لبعض القوانين العامة للقوى وعلى حسب هذه القوانين ترتب معنى المتوهمات الذهنية وتشأ القواعد العلمية ...  
وبديهي أن القواعد العلمية تصمم الذهن عن الخطأ أما الأخطاء والعيوب التي تراها في صناعة من الصناعات أو في عمل من الأعمال فترجع إلى عدم استناد تلك الصناعات والأعمال إلى قاعدة صحيحة من القواعد العلمية الثابتة ..

والحاجة في صناعة الرسم إلى المعارف الفنية أين وأظهر فالصور غير المتقنة تجدها ناشئة من الجهل بقوانين المظاهر والاساءة في رسم المناظر الطولية والهوائية وبعد الرسم عن الحقيقة ومخالفته للأصل وهو عيب ناشئ من الجهل بكيفيات تغير المناظر بتغير أوضاع الأشياء واتجاهاتها ...

ولذا أردت أن تدرك أن ارتقاء صناعة الرسم وقف على زيادة الخبرة بكيفية حدوث التأثيرات والآثار الطبيعية فانظر إلى الكتب والرسائل التي يدرسها طلاب هذا الفن أو إلى امتدادات الكاتب « راسكين » أو انظر إلى الصور التي كانت ترسم قبل ظهور أكبر الرسامين « روفائيل »

ولعله ادعى للاستغراب اذا قلنا أن فن الموسيقى يحتاج الى القواعد العلمية ولكن لا يلبس ذلك الاستغراب أن يزول متى بيننا الموسيقي انما تمثيل راق خيالي للغة الشعور والمواطف فان تنوعات الصوت على حسب اختلاف المواطف في التأثير ما بين فرح وحزن وضعف وقوة هي أصل ذلك الفن . ومهما قيل أن في هذه التنوعات الصوتية شيئا من المصادفة ومخالفة القواعد إلا انها على وجه عام خاضعة لبعض القوانين العامة البشرية ولذلك لا تكون النفثات الموسيقية مؤثرة إلا اذا انطبقت على هذه القوانين العامة .

ومهما ألفت بنا المصادفة في سماع نفثات لا تأتلف مع القواعد العلمية فان هذه النفثات تكون عديمة التأثير بالمرء وان جاز أن لها بعض التأثير فهو تأثير كاذب لانه يخالف للقواعد العلمية هذه الحقيقة بعينها مطردة في أمر الشعر فان منشأ الشعر التبعيرات الطبيعية المختلفة التي تنبعث من شدة التأثير وتحرك المواطف فتوافيه واستعاراته وبالعالمات انما هي صور للحالة النفسية التي عليها الشاعر فلا بد لصناعة الشعر الجيدة من دراية الشاعر بقوانين الحركات العصبية ولا بد للشعر الجيد من مطابقتها للحالة النفسية التي يصفها ليكون جيلا في عبارته بديما في أسلوبه صادقا في تصويره .

وليس الامر في اتقان الصناعات الجميلة مقصورا على فهم القوانين الخاصة بالظاهر التي يصورها الصانع بل يجب على ذلك الصانع كذلك أن يفهم ماسيكون لمصنوعاته أو لعمله من الوقع والاثار في نفوس من تعرض عليهم - وهذا من مباحث علم النفس .

ولذا فالعلامة سينسر يشير الى عمل المعلم في اثناء مزاولة صناعة التدريس فهو يحتم عليه أن تكون مادته العلمية مستندة الى القواعد العلمية الصحيحة الثابتة وهو يحتم عليه كذلك أن يكون خبيرا باجادة فهمها ليتبين كيف تنتج تلك القواعد من قوانين الذهن ويحتم عليه أن يكون خبيرا كذلك بعلم النفس ليتعرف به الاثار التي تحدثها مصنوعات الصانع في النفوس وكيف تهرب على طباع الاذهان المروضة عليها هذه المصنوعات متى وضعت له الصفات المشتركة بين جميع الاذهان استطاع أن يستخرج القواعد العامة التي تتوقف عليها الاجادة في الصناعات الجميلة .

ومتى ادرك المدرس هذا كله كان في درسه ناجحا وفي ملاحظاته صادقا وفي جهوده فائزا



وفي علمه قديرا وفي طريقتيه بصيرا .

وها نحن نذكر طرائق العلامة سينسر في تدريس بعض المواد كما أشار إليها في رسالته متوخين في المباراة التحليل والابحاز

طريقته في تعليم الرسم : هنا أوجب العلامة ( سينسر ) أن ينقاد المعلمون لارشادات الطبيعة في تعليم فن الرسم ذلك أن يدؤا بتعليم الاطفال تمثيل الاشياء المألوفة والحلاية بجبال لونها .

وفي عهد الطفولة الاولى يرى سينسر ان يعطى الاطفال قطعاً صغيرة من الخشب ليصبغونها وخرطاً بسيطة ليلونوا احدوها لالانماء ملكة التلوين فعسب بل لافادة الاطفال بعض العلم بأشكال الاشياء والبلاد وبعض القدرة على ايجادة تحريك القرجون وقصد العلامة سينسر بهذه الدروس الاولوية تقوية ( غريزة المحاكاة ) في الاطفال معها اساءوا في نقل الاشكال حتى اذا ما بلغت السن التي تلتى فيها دروس الرسم الراقية وجدت لهم ملكة لم تكن لتوجد لولا ذلك ومن هنا تخف بعض المصاعب التي تعترض المعلم والتلميذ .

ولاشك في أنه متى مرنت اليد على الحذق والمهارة ومعرفة التناسب والتماثل تتولد في ذهن الاحداث فكرة عن صور الاجسام كما تبدو في المنظور بإبعادها الثلاثة . ومتى أمكن الطفل بعد المحاولات المدة أن ينقل الصور على القرطاس يعطى حينئذ دروساً ابتدائية في رسم المنظور بالادوات المعدة لذلك .

وقد أشار في طريقته الي وضع لوح من الزجاج أمام مكتب الطفل ثم يجمل من وراء هذا اللوح شيئاً ما ثم يكلف التلميذ تثبيت بصره فيما وراء الزجاج ثم ينقط بالقلم على اللوح المذكور قطعا متقابل أو تخفى اركان الشيء المنظور ثم يكلف توصيل النقط بالخطوط المحدودة حتى تنطبق على حدود الشيء المذكور فاذا جعل على ظهر اللوح قرطاس من الورق اتضح للطفل ان الخطوط التي مدها تمثل الشيء الذي أبصره من وراء الزجاج ولهذه الطريقة أصل عند كوتيليان الذي يقول :-

يجب أن تبدأ الاطفال تعلم الكتابة بتفسير أفلامهم على أثار حروف تنقش لهم

في الخشب أو تعد على ألواح من الشمع وأن يتقلوا من ذلك الى تقليد النماذج التي تكتب لهم »

لكن سبنسر ينكر على المعلمين تعليم الاطفال الرسم بالنقل من النماذج لانه يؤثر تعويد التلاميذ النقل من الاشياء المرسومة بذاتها .

ويري سبنسر بعد ذلك نقل الشيء المطلوب رسمه من مكانه ليدرك كيف أن بعض الخطوط تقصر وبعضها يمتد وبعضها يظهر للبيان وبعضها يطول عما كان عليه . ومن هنا يتيقظ الي فكرة تقارب الخطوط المتوازية والي سائر الحقائق الرئيسية في فن المنظور . وبعد ان تكون قد تمت فيه فضيلة الاعتقاد على النفس يكلف رسم الشيء دون الاستعانة بلوح الزجاج اى باستخدام النظر وحده فتجتمع له تدريجيا ملكة المشاهدة ويتاد رسم المرات بهذه الطريقة .

ويؤثر سبنسر طريقة تعويد الطفل رسم المرات باستخدام الفكر على طريقة رسمها فنال عن الرسومات ونحن لا نشك في وجهة الطريقة من حيث فضلها في كسب الطفل شيئا غير قليل من الحذق والمهارة ومن حسن التقدير وجودة التمييز وهي طريقة تعلم الطفل . من حيث لا يشعر حقيقة الصور وماهيتها باعتبار أن هذه الصور رسوم للاشياء كما تبدو في حالة ظهورها على مستوي يمتد بينها وبين العين .

ومتي أتقن هذه المعرفة بالملاحظات وفهم القواعد العامة كان أهلا للبدء في فن المنظور إذ يكون قد أحاط علما بمبادئ هذا الفن .

وقبل ان نختم طريقته في تدريس الرسم لا يفوتنا أن نذكر النص الذي يشير الي غرضه من الرسم وفي أسلوب تدريسه وهو يقول ( لو أن المعلمين اتفادوا الي إرشادات الطبيعة في تقدير الرسم كفن من الفنون وفي أسلوب تدريسه لكانت نتائج عملهم أتمع من ذلك وأصلح )

« Had teachers been guided by nature's hints, not only in making drawing a part of education but in choosing modes of teaching it, they would have done still better than they have done »

ألا تري أن الطفل يميل بطبيعته أو بمرآته إلى التخطيط الذي يقصد منه محاكاة الاشياء الجذابة في رونقها أو في لونها مما تقع عليها عينه دواما؟ ألا تراه يميل إلى التخطيط ومحاولة أن يرسم من تلقاء نفسه قسطا أو أرنباً أو بقرة أو عصفورا أو غير ذلك من المراتب التي يشب ما خوذاً بحبها ومداعبتها؟

فلماذا لا يستغل المعلمون هذه الثمرة ويدفعون تلاميذهم إلى ميدان فن الرسم مع مساندة طبايعهم وميولهم واستخدام مواهبهم في كسب الحذق والمهارة في التقليد والتجميل؟ علي هذا الاعتبار يسير التدريس سيرا مرضيا ويرتقي التلميذ في الفن حيث يجد من الظروف التي يحاط بها في المدرسة عوناً له على التقدم وإظهار كل قواه الكامنة .

طريقته في تعليم الهندسة : أما هنا فقد اعتمد سنسر على طريقة المسعر (وايز) واعتبرها أساساً صالحاً لتعليم مبادئ الهندسة حتى ذكر أنه لا يجد أوفق من سرد كلمات المسعر (وايز) الآتية في ذلك الشأن :—

« جرت العادة في تربية الاطفال باستعمال المكعبات عند تعليم الحساب فلتستعمل كذلك في تعليم مبادئ الهندسة لان هذه المكعبات صلبة ملموسة فهي تكفيثنا مؤونة التعريفات السخيفة والايضاحات المتعلقة بالنقط والخطوط والسطوح التي لم تخرج عن كونها معاني مجردة يعجز عنها ذهن الطفل . والمكعب فضلا عن كونه يمثل من مبادئ الهندسة عددا وفيرا مثل النقط والخطوط المستقيمة والمتوازية والزوايا ... الخ فانه قابل للتجزؤ إلى أجزاء مختلفة وقد عرف الطفل هذه الأجزاء في الاعداد فيسهل الان عليه أن يوازن بين اقسامها المتعددة وبين العلاقات التي بين تلك الاقسام ومن ثم ينتقل إلى الكرات التي يستمد منها معرفة الدائرة والمنحنيات ... الخ .

ومتى أصبح للطفل بعض التصلم في معرفة الاجسام جاز أن ينتقل إلى السطوح وقد يمكن أن يجعل هذا الانتقال سهلا جدا وذلك بأن نجزأ المكعبات إلى طبقات رقيقة نوضع على قرطاس فيرى الطفل من المستطيلات السطحية عدد ما هنا لك من الاجزاء . ثم تطبق هذه الطريقة على الكرات وبذلك يمكن الطفل أن يبصر كيف تتكون السطوح فيسهل عليه تصورهما .

ومنى تم للطلاب معرفة (هجاء) الهندسة و (قراءتها) أمكنه أن ينتقل الى تعرف (كتابتها) وأسهل الطرق وأحكمها لذلك أن توضع هذه المسطحات على الورق ثم يكف التلميذ أن يطوف بالقلم حوالها فاذا تكررت ذلك فلتوضع المسطحات على مقربة من الطفل ثم يسأل أن يرسمها (بالنظر) على الورق انتهى كلام المستر (وايز)

وبعد أن ذكر سينسر أقوال المستر وايز أخذ يحقق ما في هذه الطريقة من المزايا وانتقل بعد ذلك الى الخطوة الثانية في طريقة تمرين الطفل على قياس الاشكال المرسومة (بالين) اختبارا لصحتها ليبحث في الطفل الحرص الشديد على مراعاة الدقة في رسم تلك الاشكال .

ويرى العلامة سينسر أن يترك الناشئ في بعض الاحيان الى استخدام الورق المقوي لعمل نموذج لبيوت من الورق فيكون مثله في ذلك الحين كمثل (البناء) المحتمد الذي يعمل ثاقب فكره ليحاول انجاز العمل المنوط به حتى يدرك الناشئ مقدار ما يكابد العامل من المشقة في انجاز الاعمال معتمدا كل الاعتماد على حواسه والعلم في الدرس لا يكون إلا دليلا أميناً ونقاداً مخلصاً ليس الا .

ويمتاز أن هذا الدرس يعين الناشئ على اكتساب المعارف مصحوباً بالذقة ويعمده لتقدير الصناعة حق قدرها وما يحتاج إليها من الوسائل النظامية ومتى تمرن الناشئ على تلك العمليات النافعة بنجاح سهل عليه وضع كل شيء في موضعه وصحة الحكم على الامور بفضل علم «الهندسة» فيما بعد

ومن يلاحظ ولع الاطفال بتقطيع قصاصات الاوراق قصد البناء والتصوير وهم في سن الرابعة والخامسة ادرك امكان توجيه طبيعة الطفل الى المقصد الصحيح ليمهله السبيل الى الافكار العلمية وليكسب الناشئ من الدقة والحذق والمهارة الفنية ما يفترق إليه معظم الناس.

ومنى بلغت قوة الملاحظة وقوة الابتكار الحد المقصود يرى العلامة سينسر أن يتبدى الناشئ وقتئذ بدرس الهندسة المتعلقة بالحلول النظامية فيتلقى دروسها بطريقة عملية تبع فيه الالفة من جهة والرقى العلمي من جهة أخرى .

وكلما كلفه المعلم عمل نماذج من الورق على مثال شكل ما وصادف الطالب صعوبة في اتقان عمله أثارت هذه الصعوبة الرغبة في الاستفادة فالتجأ الي استاذة يشغف ليذلل له مابدا من الصعوبات .

ولأن قيل لأن هذه الصعوبات التي تعترض الطالب تحدث في نفسه شعورا قلنا إن هذا الشعور لا يلبث أن يزول متى عالج الدرس بحجرة ومهارة .

ذكر الاستاذ « تندال » في هذا الصدد « فإذا بلغ التلميذ من التلميذ متناه شجته بما ينقل عن العالم الكبير ( نيوتن ) إذ يقول انه لا فرق بينه وبين غيره من الناس الا الصبر والاناة او ما يتقل عن ( ميرابو ) إذ يأمر خادمه . وقد نسب الاستحالة الي أحد الاشياء . انه لا يعود البتة الي ذكر الكلمة السخيفة ( مستحيل )

ولا شك أن هذا الكلام يثبت في فؤاد الطالب الروح والنشاط وفي جنانه الثقة والزم فيعود الي عمله بأسم الثمر ممتلئا إيمانا و يقينا وثقة .

طريقته في تعليم « الأشياء » وهنا أوضح سبب منهج الأستاذ ( باستنزي ) محاسب الفضل الأكبر في توجيه العناية الي تدريس هذا العلم بعد أن أدخل عليه تهذيبا مبنيًا على أن يكون تعليم ( دروس الأشياء ) بطريق الملاحظة لا بطريق الالتقاء والاملاء .. وهو يرى أن الطفل يستفيد على الدوام المعلومات الخاصة بالأشياء بنفسه كصفات الصلابة والثقل الخاصة بالأجسام واففراد بعض الأشياء بأشكال خاصة والألوان خاصة و حدوث أصوات متشابهة من حيوانات ذات أشكال واحدة . كل هذه المعلومات وما يماثلها يستفيدها الطفل بنفسه في أغلب الأحيان ولماذا نقول هذا عن الطفل وحده ونحن نرى أن الانسان - في دور رجولته - يستفيد شيئا كثيرا من المشاهدات والملاحظات والتجارب والاستدلالات في كل حين للاهتمام والاسترشاد بلا مساعد أو معين . بل في الواقع إنه على قدر دقة هذه المشاهدات وصدق الملاحظات يكون نجاح الانسان في الحياة ..

ومتي نتحققنا أن الملاحظة أس التلم قبل يجوز لنا أن ننقل عن توجيه ملاحظة الناشئ الي مابراه من الأشياء بذاتها أو نماذجها في دروس الأشياء ؟

منحسب أحدا يشك في فضل هذه الطريقة - طريقة المشاهدة - في درس الاشياء على وجه خاص فبهذه الطريقة وحدها القائمة على أساس تمرين الملاحظة باستخدام الحواس يتعلم النشء الصلابة واللين واللون والطعم والحجم والرائحة وغير ذلك من صفات الاشياء بمجهودات أنفسهم التي يوجهونها لملي المشاهدة والمعالجة .

وبطريقة الموزنة بين الشيء وبين غيره مما يناظره أو يناقضه يتبين الناشئ خواص الاشياء ومميزاتها ويتعرف ما بينها من مشابهاة ومخالفات ومن ثم أشار العلامة سبنسر الى ثمرة الرحلات العلمية التي تتيح للطلاب فرصة مشاهدة الاشياء وتبهي له سبيل فحصها وبحجها وعلاجها وتثير في الناشئ اهتمامه بالسؤال عن كل ما خفي عنه من دقائق الاشياء وخواصها .

ولا شك أنه بفضل مشاركة المعلم للطفل - في اثناء الرحلة - في سروره وعمله وبفضل توجيه المعلم للتلميذ الي حيث يشاء من درجات الفحص والتنقيب عن اجزاء هذه الاشياء وصفاتها ودقائقها يستفيد الطالب من « دروس الاشياء » فوائد علمية وثقافة عقلية عظيمة طريقته في تعليم التاريخ الطبيعي يجعل سبنسر أساس درس هذا العلم مؤسسا على تمرينات متدرجة في الملاحظة والتمييز ( انظر وقل ) على شرط أن لا تدرس مظاهر الاشياء المركبة حتى ندرس مظاهرها البسيطة ومتى اعتاد الطفل دقة النظر في الاشياء التي يصادفها في غدوه ورواحه ومتى سيق الي خبرة الاشياء بنفسه « يعالجها وتعالجه » أدرك بنفسه - أى من غير مساعدة المعلم - معارف كثيرة عن الخواص البسيطة للنباتات والحشرات والمعادن كاشكال اوراق النباتات وسيقانها وازهارها وكلون اجنحة الحشرات وأرجلها وقرونها وغير ذلك فاذا تم للطفل ملاحظتها ودرسها تقدم المعلم الي الطالب بموضوعات أرقى لدراسة ما وراءها من الحقائق في دقائق النبات والحشرات ودخائلها وغامض خواصها ... وينصح سبنسر بأن يفرى الطالب اغراء ويشجع تشجيا يسوقه الي استقراق وصف ما يحاول وصفه حتى لا يترك فيه مزيدا لمستزيد . وموضوعات هذه الدروس مما تراه في الحقول والمزارع والمحاجر والسواحل والجبال من نبات وحجوان ومعادن وأحجار اما التاريخ فقد عاب سبنسر على المعلمين أسلوبهم في تدريسه على أساس سرد الوقائع

والقاء الحوادث وقص الاساطير والتحدث عن أعمال الملوك والابطال وسير مشاهير الرجال وذكر السنين والشهور والأيام وبيان ما تختص عنها من حوادث وحروب وقن وثورات ومماهدات واتفاقيات كل ذلك يلقيه المعلم من غير ربط بالاسباب بمسبباتها ومن غير استقراء النتائج من مقدماتها ومن غير رد الملولات الى عللها ومن غير إرجاع المدينيات الى أصولها عاب سبسر ذلك على المعلمين واشتد نقده وحمل عليهم بل وعلى دروس التاريخ حتى عدها دروساً ميتة قليلة الثمرة عديمة الجدوي متى كان تدريسها قاصراً على هذا الأساس...

ويقينا لو قصد من درس التاريخ مجرد الاتساء والرمز من جانب المعلم والاستظهار، والاستذكار من جانب المتعلم، لأضحى ذرساً مملاً ومبسطاً للزينة في حين أن درس التاريخ يجب أن يكون أكثر الدروس باعنا على اللذة والسرور والنشاط الذهني... ومن البعث الظن بأن استقراء الحوادث التاريخية وعمل الموازنة بينها وبين نتائجها وتطبيق ذلك على أقرب الحوادث لنا يتطلب جهداً فوق طاقة المتعلم ويستغرق وقتاً أكثر من ساعات الدروس؟ وكيف تتاح للمعلمين فرصة بث الروح الوطنية الصامدة الصحيحة في نفوس تلاميذهم وتوليد شعور الإعجاب بالأعمال الخافله والخطرات والتضحيات؟ وكيف تتاح للمعلمين فرصة إثارة اهتمام المتعلمين بالنظم السياسية الرشيدة وطرح أعمال الرجال على بساط البحث والنقد ومطالبة التلاميذ بأصدار الحكم العادل على هذه الاعمال وعلى اصحابها حكماً مقروناً ببيان الاسباب والحيثيات بمد درس العصر الذي نبث فيها والظروف التي أحاطت بها يقينا اذا لم يتم درس التاريخ على أساس صحيح من تلميل الحوادث بأسبابها وربط هذه الاسباب بمسبباتها ومقارنة الحوادث بنظائرها واستنباط النتائج من مقدماتها لكان إهمال تدريسه أنفع لتوفير زمن دراسته على هذه الصورة الآلية القاصرة.

هذه هي طرق سبسر في تدريسه المألوم على أن الذي يهمنا في هذا الصدد أن نكشف عن أهم خصائص مبادئ سبسر في صناعة التعلم فتى وضحت تلك الخصائص أمكن المعلمون أن ينتزعوا المنهج الأسد فليس المهم أن ينقاد المعلمون الى طريقة موضوعة في التدريس بل المهم أن يلاحظ المعلمون تحقيق أهم المبادئ الرشيدة في صناعة التعليم وسنحاول بيان ذلك في الفصل التالي...

## ١٠- فضايل سبنسر في صناعة التعليم

قد لا نجد في ثنايا ما كتبه سبنسر في صدد تماليمه في التربية أبلغ من ذلك الأسلوب الوديع الهاديء الساحر الذي يحمل بين تضاعيفه أخص ما ترمي إليه نزعة سبنسر في التعليم...  
ومن ثم رأينا أن نقتل عبارته في هذا الصدد بنصها وهي جديرة بأن تكون شعار المعلم في تعليمه وشعار الطالب في تعلمه

« It is a fallacy of the age, he said, to educate entirely through "lessons," We must instruct as little, and make the child "discover," as much as possible »

فليست العبرة في نظر سبنسر بمقدار ما يتعلمه التلميذ من الحقائق ولكن العبرة بمقدار ما يحصله التلميذ من جهده وتفكيره واستقراءه...  
ولا سبيل إلى ذلك إلا عن طريق تدريب العقل وتنمية المواهب وترقية الملكات ومجازاة الميول...

على هذه الاعتبارات شعر سبنسر بضرورة قلب نظام التعليم رأساً على عقب وبإحداث ثورة تحول من نظام عتيق قاصر إلى نسق طبيعي جديد تراعي فيه الحاجات والميول البشرية لا القواعد النظرية والتقاليد المريعة وتساير فيه النوااميس الطبيعية لأطوار نمو العقل وترقيه...

ويبدو للقاريء في ثنايا رسالة سبنسر أن أهم ما أشار إليه في صناعة التعليم المبادئ الآتية  
أولاً- أن يؤدي التدريس إلى إثارة الشغف بالدرس واستبقائه من طريق استخدام وسائل التشويق والاتباه

ثانياً- أن يؤدي التدريس إلى إثارة اهتمام الناشيء باستبطان الحقائق بنفسه لتشجيع التربية الاستقلالية في نفسه (تعليم نفسه بنفسه)



ثالثا - أن تكون المعلومات - مادة الدرس ملائمة لنشأة العقل وأطوار ارتقائه .  
 على أن هذه المبادئ الثلاثة كانت موضع عناية المربين منذ انتشرت الحركة النفيسة في التربية ومنذ أنجحت العناية بدروس الأشياء وجعل الملاحظة أساسا للتربية وجعل الحواس وسيلة الملاحظة الصادقة وجعل تمرين الحواس وسيلة للثقافة العقلية على نحو ما ذهب إليه الأستاذ باستانزى ومنذ وضمت مبادئ التربية وقواعدها على بحوث علمية واقعية لا على مجرد الخبرة والتجارب بل منذ ارتكزت على أصول ثابتة في علم النفس ومن من الذين عالجوا مهنة التعليم وغاب عنه ما للتشويق من ثمرة حصر الأذهان في الدرس دون مل الأحداث أو ضجرهم؟ وما نمحسب أحدا في شك من أن ترك الأشياء للطفل يعالجها وتعالجه تحت ملاحظة استاذة لفهم أسرارها والتنب عليها خير وأبقى من أن يقن الطفل سر تلك الأشياء من غير أن يبذل أى مجهود مع استاذة في سبيل استبطاء الحقائق واستقرارها وما نشك في أن اعتياد الطفل معالجة الصعوبات بنفسه وإيمانه فيها على حسب تكوينه الذاتي ضمين بترية ارادته وضمين بترية القوى الطبيعية الكسبية فيه وضمين بترسيخ الحقائق في نفسه واطمئنانه لها وإيمانه بصحتها وضمين بتشجيعه على مواصلة العمل في سبيل الدرس والبحث والتحقيق .

وأما ملائمة التربية لنشأة العقل وأطوار ارتقائه فقد أفاض سنسر في بيان ما ينجم عن أنغاض الملائمة مبرهنا على أن الارهاق لا يؤدي الا الى عكس المطالب فيفسد ما كان صالحا ويعطل ما كان قائما ويموق ما كان سائرا ألم تر أن الحرص على أن يسرع النبات في النمو من طريق تسميده بكمية من السماد فوق حاجته محرقه ويفسده 117  
 أو لم تر أن الحرص على سرعة الوصول من طريق استزادة سرعة المحرك ( الميكانيكي ) الى أقصى قوته يثقل الآلة ويعطل سيرها ... 1

أو لم تر أن الحرص على انماء الجسم من طريق ملء المعدة بطعام دسم فوق ما تحتمله يموق الهضم ويحلب التخمة فلا يمثل فيها من الطعام شيء ويصبح الصحيح سقما والسليم عيلا ؟؟

أو لم تر أن الحرص الى سرعة الشفاء بمضاعفة كمية الدواء يؤخر الشفاء المنتظر وقد

يؤثر العلة ويفضي الى الهلاك ؟ ..

كذلك الحال في شأن التربية فان الحرص على حشو الذهن بالعلوم وتكثيف النشء في صورة خاصة تناقض طبيعة نوره العقل والجسمي والخلقي تقضي عليهم بالتحول العقلي والضعف الجسمي والاضططاط الخلقي والتبلد العصبي .

فالذين يرهقون أنفسهم وغيرهم يحنون على أنفسهم وعلى غيرهم ممن يقع عليهم هذا الارهاق بإبطاء سيرهم وفشل اغراضهم وانكاس آمالهم ( لا يكاف الله نفسا الا وسعها ) وكيف لا تكون نتيجة ارهاق الاحداث غير افسادهم وهم لما يبلغوا بعد درجة تمسكهم من هضم تلك الافكار وتعرف أسبابها ونتائجها : وهل يشك احد في أن المادة التي تتعدي مقدرة الناشئ في الحكم ضارة به لا نها تفسد نظام طبيعته وتخضعه لا فكار لم يحصلها بنفسه وربما لا يدرك من معناها لا قليلا ولا كثيرا فتدفع به الى الجهل بمحائق الامور وتضطره في ظروف عدة الى التقليد الاعمي من غير تفكير في تقدير ما يجاري غيره فيه اعتدادا على انحطاط مستواه العلمي ومتى أحس الناشئ بالضعف على الدوام صناع كل مجبود أنفق في تكوينه وتربيته .

مما تقدم يتضح لنا أن أميز مآزاه في مبادئ سبسر في صناعة التعليم وأظهر خصائصها هذه المبادئ :-

١ - أن يكون التعليم ذاتيا .

٢ - أن يشعر الذهن بالسرور أثناء تلقي الدروس .

فأما أن يكون التعليم ذاتيا فهذا أمر قامت الأدلة المادية على صحته وما نجسب أحدا في شك من أن كل فائدة يستفيد بها الناشئ بنفسه وكل مسألة يحلها بذاته يصبح لها أكثر ملكية مما لو كانت آتية بطريق آخر ومتى أفلحت الصلة بين المعلم والمتعلم في تخفيف تلك الهيبة وازالة الوحشة بينهما اللتين يحدثان من سوء التعليم ومتى شعر المتعلم أن الامر قائم على أساس تعاون البحث بين المعلم والمتعلم ( وعلى الزمالة الابدية بينهما ) قام عند التلميذ من الثابرة ما يكفي لحل مسألة واحدة ومتى تم له ذلك نشاء الصبي وتكون له شعور جديد يؤثر في جميع طبعه حتى يعود وقد وثق بنفسه وعلم انه يمكنه كثيره أن يعمل عملا وكلما

تتابع النجاح اضمحل اليأس في نفس المتعلم وأصبح رابط الجأش يلقي مصاعب سائر الدروس بآس شديد ورغبة أكيدة .

وهكذا يتولد في المتعلم نشاطه الذهني الذي يستلزمه النجاح في الاستفادة المعارف وتلقى العلوم ...

فالنشاط الذهني يؤدي الي استجماع الذهن وحصره في الفحص العلمي كما يؤدي نجاح الفحص الي السرور والافئاش وكل هذا يساعد على تسجيل الحقائق في ذاكرة التلميذ بكيفية لا يستطيعها مجرد سماع المعلومات من أفواه المعلمين أو أخذها من بطون الكتب والمؤلفات بل لو غاب التلميذ في فحصه بآء الأثر لكأن فيما وصلت اليه ملكاته بالكسد والجهد من فرط الحدة وشدة اليقظة ما يثبت المعلومات عند إرشاده إليها . في الذاكرة تثبيتا لا تفي به كثرة التكرار مع عدم اجهاد الملكات .

هذا الي أن المبدأ - مبدأ أثناء التعليم الذاتي - يستوجب استمرار تنظيم المعارف المكتسبة للحقائق والنتائج المستفادة على هذه الصورة تكون من طبعها مقدمات لنتائج مستأنفة أعني وسائل لحل مسائل جديدة حتى يكون حل مسألة الأأس عاملا في تحصيل مسألة اليوم وبذلك تتحول المعلومات الأولى بمد دخولها في الذهن الي غذاء يذهب في تكوين الملكات وإثباتها .

ومن ثم تكون هذه المعلومات في الحقيقة عوامل للتفكير وليست مجرد سطور مخطوطة على صفحة الذاكرة كما هي الحالة في الطريقة التقليدية ( القاصرة على استظهار المعلومات عن ظهر قلب )

ومن الناحية الخلقية نرى أن لمبدأ التعليم الذاتي فضلا كذلك فان الخطة التي تحمل الذهن على الكسب في طلب غذائه تولد عند المتعلم الجرأة على اقتحام العقبات واستجماع الذهن في صبر وأناة لمواجهة كل ما يصادف من أعمال الحياة ..

والثابرة - على الرغم من الخيبة والافئاق أحيانا - تنمي فضيلة الاعتماد على النفس مما يحتاج اليه المتعلم في مستقبل حياته .

وأما مبدأ شعور الذهن بالسرور في أثناء تلقي الدروس فلا ينكر وجاهته معلم ومتعلم

فدرج التعلم في اكتساب المعارف تدرجا مصحوبا باللذة لا يكلف ذهنه من العمل  
الا المقدار الصالح الموافق .

والشعور باللذة في أثناء الدرس يولد في المتعلم نشاطا ليست لذته لحسن نتأجه فحسب بل  
لكونه نشاطا صالحا صحيحا في ذاته غير متكلف وإذن فهذا الشعور وحده يساعد على  
الرقى الطيبى للذهن و يقينا ان موالاة اللذة للتلميذ في ذاتها في أثناء الدرس من أكرم  
المقاصد وأشرف الأغراض إذ أنها على الأقل تزيل الوحشة التى قد تبدو في عين المتعلم  
من مركز المعلم .

ومن يتكر أن الشعور اللاذأحث لحركة الذهن وأنهى للنشاط من شعور الفتور  
أو الكراهية ؟ .

وما نحب أحدا في شك من أن كل مالد للانسان قراءة أو سماعه أو مشاهدته  
كان أعلق بالذاكرة مما يكره على قراءته أو سماعه أو مشاهدته ذلك لأن الملكات في  
حالة اللذة تنشط إلى ما يعرض عليها وتخف له .

أما في حالة الاستكراه فانها تبأشر الدرس فى كسل وفتور بيد أن الذهن يكون  
مشتتا فى المواجس والمخاطر التى كثيرا ما تتوارد على الذهن متى قرت قابليته لسمع  
الدرس البهيفض .

وهل تنسى أن الدرس الكريه عند التلميذ يوجد فى نفسه من الخوف ما عساه  
يحدث من الشر والأذى لجزءه عن اقتانه واقتاره إلى لإجادة فهمه فيطير ذهنه من ذلك  
الخوف الموهوم شعاعا وتبضعاف بذلك وعورة الطريق ويزداد بمدا على المدارك والافهام  
ولذا ينهى التميز بين ما يتلقاه من غيره من الافكار وبين ما يستنتجه هو منها بنظره  
الى الاشياء ونحن فى مخاطبنا معه لا نعمل شيئا سوى تأدية افكارنا اليه على وجه التام أو  
التقص مع أن الذى كان يجب علينا أن نصرف همنا إليه هو إيقاف ذهنه وتمكينه  
من تقرير افكاره وآرائه

فأذهان من يباشرون الكبار من الاطفال محشوة بجمل من الكلام لا يفهمون منها  
فى معظم الاحيان إلا معان فى غاية التشابه والالتباس وليس شحذ أذهانهم بهذه الجمل مما

يذمي فيهم قوى الافراك والفهم بحال من الاحوال : ولكنه ايهما لها بما ليس من حقه أن يكون فيها.

(وكم لا قيت<sup>١</sup> في سالف أيامي أطفالا يشتهرهم الناس بكونهم آيات في الذكاء والقطنة فرأيت أن كل ما يدعي لهم من العقل ينحصر في انطلاق السنهم بما لا معني له من القول وكنت عند نظري إليهم - وهم في تنوفهم وإعدادهم أنفسهم لنيل الشهادات المدرسية - يعرفون من اقتباس النفس وصنيت الصدر ما لا أجد سبيلا إلي دفعه كالذي يبروك لرؤية المتصنعين المدعين ما ليس فيهم وكنت أقول في نفسي . أن المشتغلين بتريتهم يسلبونهم العبير الذي آتاهم الله ( سبحانه ) من المواهب الخلقية بتعليمهم إياهم أفانين القول وأساليب الكلام لبسومهم بسات العقل الذي لما يلفوا رتبته . أما والله لو كان لي الخيار لاخترت ( لا مبل ) أن يصدر عنه فكر ساذج ولو واحدا فقط يكون منبها عن محض اختياره وكسبه ولفضلات هذا على كل ذلك الزخرف القولي والثروة التي لانسبة بينها وبين العقل . إذا نظرت إلي الكون رأيت مملوءا باناس يتكلمون بما يوجد في الكتب فان كل من يسمهم يذكر أنه طالع فيها جميع ما يقولونه والخطأ في هذا الامر راجع الي تربيتهم لا فهم قد تعلموا من نشأتهم أن يرددوا آراء غيرهم )<sup>٢</sup>

واللذة الدرس فضل كذلك في التهذيب الخلقية ذلك أن للذاتة الدرس أو لكراته نتائج خلقية خطيرة فشتال بين التلميذ الذي يسوء القهر وتدفعه الكراهية إلى التشاؤم واليأس وهما من أكبر عوامل الانحطاط الخلقية فتري في طباعه القسوة والخسونة وبين الذي تدفعه اللذة وينعشه السرور فيتملىء أملا بالمستقبل ويحمل بحياة سعيدة ... والأمل والتفاؤل من أكبر عوامل الرقي الخلقية فتري في طباعه الوداعة والدمامة ...

ولا شك في أن فرط الولوج بالشيء أمر لا بد منه لنجاح المقصد فانه لا شيء أمضي للزم ولا أحت للهمة من الولوج والشغف ولولا اعتقاد الانسان امكان مطالبه الذي أغرم به لما خطا خطوة في سبيله ولولا تلك اللثة العمياء التي تملأ الافئدة لما أخذ

١ - كتاب التربية الاستقلالية « لبلل القرن التاسع عشر » صفحة ١٦٩

٢ - الفونس اسكويرو يتحدث في كتابه لبلل القرن التاسع عشر

للملحون قديما وحديثا في تقضى ما قضاوا و ابرام ما أبرموا ولما نالوا اكلا ولا جزءا  
من بغيرهم

وقد دللنا التجارب على ما للنجاح أو للخيبة من الاثر في الذهن وما للحالة الذهن على  
البدن من السلطان ...

في الحالة الاولى - حالة الفوز - يمت سرور الذهن الصحة وهدوء الخاطر واعتدال  
المزاج على حين انه في الحالة الثانية - حالة الفشل - يورث الحزن الكآبة الدائمة واضطراب  
المزاج وصف البنية ووهن الجسم !!

هذا اليه أن الدرس الشائق يجمل العلاقة بين المعلم والمتعلم ودية للغاية على حين أن  
الدرس البفيض يضاعف الوحشة التي بينهما فالمعلم الذي يجمل درسه قائما على أساس من  
الأكراء والهر فيتولي عذاب طلبته لا يتخذ له فيهم لهيب البغضاء اما الذي يتولي ارشادهم  
بحكمة ومعاونتهم برفق وقضاء حاجاتهم بحزم ويمهد السبيل ويذل لهم العقبات ويمت في  
نفوسهم القرح والامل فهو خليق منهم بالآلفة والحب ولا يخفى ما لها من حسن التأثير  
في سياسة التليم ونظامه.

هكذا يري العلامة «سبنسر» في هذين المبدأين السالفي الذكر - مبدأ جعل التعليم  
ذاتيا بقدر الامكان وجعل الدرس لاذا ومشوقا بقدر الامكان - من المزايا والمفصائل  
التي أسلفناها وأيدناها .

قال الاستاذ ييلانز (اذا سار تعليم الاحداث طبق الواجب كان اغتباطهم به كاعتباطهم  
باللب بل ربما كانوا أشد اغتباطا بتمرين القوي الذهنية منهم بريضة العضلات )

ولا يستعنا أن ترك هذا البحث دون أن تشير الي اغفال نظام التليم في بلادنا هذين  
المبدأين وخصوصا مبدأ ( الترية الذاتية ) فقد دللنا التجارب على أن افتقار نفوس المتعلمين  
الي هذه الروح تدفعهم الي هجر عوامل الترية بعد اتقضاء زمن الدراسة فلا يفكرون  
لحظة في رفع مستواهم العلمي متى خرجوا الي الحياة العملية وهذا نقص يقضي على الامة  
بحرمانها السير في سبيل التقدم الصحيح لجأرة غيرها من الأمم الناهضة .

وليست حاجتنا الي انهاء ( الترية الذاتية ) بأكثر من حاجتنا الي الثرة اللذة العلمية

في الطلبة حتى تتولد فيهم اطماع علمية عظيمة وبقينا ان الدروس الشائقة تجذب الي الطالب العلم بيد أن الدروس البغيضة تبغض اليه العلم .

واذن لا تعود المدرسة في عين التلميذ مكانا خاليا من اللذة يقاسي فيه الملل والضجر ولا يعود الدافع الي الدرس مخافة العقاب من لدن المعلم بل تكون المدرسة مكانا جذابا تراح الطلبة لآليه لما يلقى عليهم من الدروس وما يتناقش فيه من المسائل التي لها اساس كلي بما يقع نحو اليها كل يوم من شؤون هذه الحياة .

فالتعلم هو الذي يحيل فرحه الي ترح ومرحه الي غمود فانه يحجيء الي المدرسة وللحياة فيه دوى كدوى التحل فيجد مديرها طابس الوجه متمسكا بالكتب وانما بهاتمة النظام الناشم . فياله من تنشيط للاحداث وترغيب لهم في التعليم

الكتاب الذي ينبغي أن يعلم منه الحدث هو صحيفة الموجودات والمدارس خلو منها<sup>١</sup> واذن فالعلم التي يتلقاها الناشء في المدرسة يجب أن يكون الغرض منها لا اكراهه علي حشو ذاكرته بمالا يسينه ذكاؤه او تهضمه ملكته العلمية - بل يجب أن يكون الغرض الحقيقي من هذه العلوم تثقيف الناشء تثقيفا مكينا يؤثر في تكوينه ويكشف لنا عن ميوله الشخصية ومواهبه الفطرية التي يجب أن نحسب لها الحساب الأول في تربية الاحداث لينتج العلم قوة ونتاج التعليم مهارة

ولا سبيل الى ترقية الثقافة المنشودة الا من ناحية انماء القوى العقلية وابقاظ المواهب الكامنة من أفضل الطرق وأجبح الوسائل . وليست هناك طريقة أسوي من أن يكون التعليم قائما على أساس تشجيع ( الترية الاستقلالية ) في الاحداث - التعليم الذاتي .

وليست هناك وسيلة أجح من تبيج اللذة الذهنية في قوس الاحداث وبهذا وحده تظهر في نظام التعليم الروح التي تبتث على الهمة وحب التمسك بأهداب العلوم والمعارف فتوجد في البلاد نهضة يكون لها أثر كاف في تهذيب عقول الأمة وترقية احوال معيشتها وبمد : لو قيل لنا أى طريق يريد سبسر أن يسلكه المعلم مع تلاميذه لا يوصل المعلومات الي أذهانهم أجينا علي الفور بأننا نستطيع أن نقرر في هذا الصدد أمرين :

أولهما - ولله هو الذي يعنى المعلمين أن سببهم لا يريد تلقين الأطفال علوما ولا يريد حشو أذهانهم بما هو فوق طاقتهم ولا يريد إكراه الأولاد على الإصغاء للدرس ولكنه يريد تنسيق الطريقة الطبيعية وتنظيمها أى أنه يريد أن نصفي إلى كل ما يريد الطفل أن يذكره عن شيء ما ثم نسوقه إلى أن يقول ما يبلي عليه الفكر بخصوص هذه الأشياء ونلفت بصره أحيانا إلى ما لم يكن رآه قبل بمقصود تعويده دقة النظر حتى يسود ببصره الأشياء بلا إرشاد إليها ولأن تكون بذلك تؤيد سلوك الطفل الفريزي .

وثاني الأمرين أن سببهم لا يريد أن يقسم مواد الدراسة إلى قسمين فهو لا يوافق على أن يجعل قسما منها خاصا بتقوية الذاكرة ولا يوافق على أن يجعل القسم الثاني خاصا بكسب المعرفة التي لها أساس بأعمال الحياة ...

ولكي نستوضح ذلك نخرج من هذا الاجمال إلى التفصيل فنقول ان الفكرة القديمة المبينة على أساس تقسيم العلوم إلى قسمين قسم خاص بتثقيف العقل وقسم آخر خاص بكسب المعرفة لم ترق في نظر سببهم حيث أنه رأى في هذا التقسيم مضية للوقت فلا يجوز ان يدرس المعلم علما مجرد فائدته في تثقيف العقل أو كما يقول انصار النظرية القديمة . مجرد فائدته في تقوية ملكة من الملكات بلم خاص يمتقدون ان له الأثر في تقوية هذه الملكة كأن يقولوا إن المحفوظات تقوى الذاكرة ودروس الأشياء تربي الملاحظة ودروس الحساب تقوى الفكرة ومتى قوى ملكة الحفظ تستطيع أن تستظهر أى شيء آخر ومتى قوى ملكة الملاحظة تستطيع أن تلاحظ أى شيء آخر ومتى قوى ملكة التفكير تستطيع أن تفكر في أى شيء آخر ( وقد خطأ هذه النظرية علماء النفس الحديثون زعمائها أن العقل وحدة كاملة في ذاته كل أعماله متصل بعضها ببعض وقد بينا ما قام على الفكرة القديمة والفكرة الحديثة في هذا الصدد من الردود والاعتراضات عند الكلام على نظرية

« The doctrine of formal discipline, التأديب الشكلي »

فيبسر من هذه الناحية أوجب ان تكون العلوم من التي تحقق فيها الفائدةان ... فائدة تثقيف العقل . وفائدة كسب المعارف التي لها اساس بأعمال الحياة اي فائدتها التثقيفية وفائدتها العلمية والتبذينية .



أما من حيث صناعة التدريس فأظهر ما نراه في - جملتها - خطئان أو طريقتان الأولى طريقة الاستقراء ( أو الطريقة الاستقرائية ) وسبيلها أن يبدأ المدرس بالفرادات أو الجزئيات أو الامثلة المختلفة أو الحقائق البسيطة فيفحصها مع تلاميذه ويرشدهم الي علاجها الي أن يستجوا منها قاعدة أو قانونا أو حقيقة شاملة

الثانية طريقة الاستنباط (أو الطريقة القياسية) وسبيلها أن يهاجيء المدرس تلاميذه بالقاعدة أو التعريف أو الحقيقة العامة ثم يورد لهم امثلة وشواهد وتجارب لتوضيح خفايا القاعدة أو التعريف أو الحقيقة الشاملة ...

ولا نزاع أن الطريقة الاولى - وهي التي اشار إليها - بقدر أدبي الي شحذ الذهن وتفهيم الحقائق ورسوخها في الذهن رسوخا تاما لانها هي الطريقة الطبيعية في التفكير وهي بلا شك الخطوة التي سار عليها المحققون فلا سبيل الي استبانة العلاقات التي بين الحقائق وبعضها الا بعد فحص جزئياتها وخصائصها ولا نها هي الطريقة التي تسير من التحليل الي التركيب فتعود النشء التفكير الطورا المنتظما المؤدي الي نتائج قيمة كما تعود المدقة والصبر في البحث وما يتولد عنها من روح النقد الصحيح -

أما الطريقة الثانية ونعني بها الطريقة القياسية فعلي التقيض من الطريقة الاستقرائية تماما إذ أنها طريقة غير طبيعية من حيث ترتيب السير في الوصول الي المدركات العامة فموقف الاولاد أزراء هذه الطريقة موقف سلبي فلا يتمكنون من تفهيم كثير من الحقائق الصعبة عليهم فهمها جيدا لان الحقائق أمليت عليهم املاء دون فحس أو تمحيص ومهما قال المعلمون من أن هذه الطريقة تمتاز بالسرعة وأن هذه السرعة تؤدي الي تعليم الاحداث كثيرا من الحقائق العامة في وقت قصير فلا يكون هذا سببا في اثارها على طريقة الاستقراء اذ نحن نعلم أنه ليس الغرض من التربية مجرد حشو الذهن بالعلوم والمعارف دون أن يكون لهذه العلوم أثرها في الثقافة العقلية من جهة وفي التهذيب من جهة أخرى

ولاذن فإن جاز لنا أن نسمي الطريقة القياسية طريقة من طرق التعليم فإن الطريقة الاستقرائية هي طريقة التربية الحققة ...

على أن الابتعاد عن طريقة الاستقراء والاعتماد على غيرها من الطرق كثيرا

ما يؤدي إلى أضاف قوة التفكير وإماتة فكرة التكوين الذاتي  
ولا نشك في أن افقارنا إلى التزينة الاستتالية وافقارنا إلى فضيلة الاعتماد على  
النفس وقصر باعنا في قوة الابتكار يرجع إلى اغفال المعلمين «طريقة الاستقراء»  
ومن الجائز أن يوجه اللوم إلى طائفة المعلمين في هذا الصدد من ناحية أنهم  
يؤثرون مادة البرنامج على ترقية القوى العقلية على حين أن انعام النظر في (مسئوليتهم  
الرسمية) يكفى لتخفيف امراض الناس عليهم فتى ادرك المترضون عدم ملائمة البرنامج  
للزمن الدراسي وفساد النظام الحالي الذي لا يبعث على الهمه وحب التسك باهداب العلوم  
والمعارف ولا يولد في النفوس اطاماً علميه عظيمه إذ انه نظام قاصر يحمل الطلاب على  
الظن بأن نيل (الشهادة) هو الغرض الوحيد من التربية متى أدرك المترضون كل هذه  
المناوب وجهاوا اعتراضاتهم إلى ناحية أخرى من نواحي الهيئات المشغولة عن شئون (التربية  
والتعليم) فن البعث محاولة الاصلاح من طريق وخز المعلمين وهم لا يقبضون إلا على ناصية  
واحدة من زمام التربية والتعليم وفرصهم ليست إلا وجيزة لا تمكنهم من بلوغ المنهج  
الأسد.

ولا سبيل إلى الاصلاح إلا من طريق النظر في المناهج نظرة صادقة أئينة اجعلها مثقفة  
لنعول أبناء الأمة وملائمة لحاجات البلاد ومحققة لميولها وأغراضها من الحياة وباعثة في  
النفوس الرغبة الصادقة في تهذيب الأئمة والسير بها إلى درجة الكمال المطلوب .  
فأما أن نجمل التعليم قاصراً على أن نقول للطفل المعلومات وعلى أن نعرض عليه الحقائق  
العامه عرضاً فذلك لا يشر في تدريبه سعة النظر والملاحظة وانما يجعله وعاء للملاحظة الغير .  
وتلك خطة مميته لذهن الناشئ بأضناف القوى الخاصة بالتربية الذاتية (تعليم الإنسان نفسه)  
ومؤدية إلى حرمان الطفل ذلك السرور الناشئ من النشاط الظاهر والعمل الفاعل .

وهي كذلك خطة خفية تقدم للطفل المعارف اللذيذة الخلافة في صورة معلومات  
أملائية اعتيادية فتحدث في نفس الطفل الملل والسآمة والبغض فأما اتباع الخطة  
التي أسلفنا تفصيلها فما هو إلا قيادة الذهن إلى غذائه الملائم - والجمع بين شهوات  
الذهن وبين الشئيين الجانسين له وهما الحب الصحيح والرغبة في التعاون على البحث

المعنى (تعاون المعلم والتلميذ في الدرس) - حتى يحرز الطفل باجتماع هذه الثلاث الانتباه واليقظة مما يشحذ المدارك قبل ان أقصي الكمال والحدة ويقاد الذهن من مبدأ أمره نفعه في نفسه تلك الثقة التي لا بد له من الاخذ بها في مستقبل العمر .

ومحزن نرى الآن أن طريقة سبنسر في التمرية طريقة وسط بين طريقة انتلقين المبنية على مجرد حشو الذهن بالعلوم والمعارف والمظهر هذه المعلومات استظهارا ميكانيكيا غامضا وبين طريقة (روسو) السلبية القائمة على أساس ترك الاشياء للطفل يعالجها وتعالجه من غير أن يجهد المعلم نفسه في مساعدة الطالب على ادراك الحقائق .

ونحن نعلم ما في طريقة التلقين من الارهاق ونحن نفهم ما في الارهاق من امانة الملكات واصناف الذاتيات كما ندرك أن استعادة الدرس بلفظه غير مجدية وطريقة التعليم على هذا الاسلوب طريقة غير مثمرة .

ونحن نرى كذلك في طريقة (روسو) السلبية تصورا بعيدا عن الحقيقة وخيالا نظريا لا طريقا عمليا حتى وجهت إليها الاعتراضات الشتى لبعدها عن النظام الاجتماعي وتنافرها مع الاسلوب التعليمي ففما تركت الاشياء للطفل ومهما حاول درسها وعلاجها بنفسه لا ستنباط القواعد والاحكام واستكناه اسرارها واستظهار خباياها فهو في حاجة الى لفته على الاقل لما يغيب عن ذهنه وهو في حاجة كذلك الى من ينظم اليه طريق النظر ويهديه أساس البحث ويهيج فيه شعور الاستنتاج ويثوده الى عمل يكسبه منه العيش على أن (روسو) نفسه ادرك هذا العيب في طريقته فجعل تلميذه من ابناء الاغنياء الذين ليسوا في حاجة الى مزاولة عمل للكسب وهذا أمر لا يقبلى للكثرة المطلقة من الناس فهي تربية خاصة بطبقة معينة فان جاز لطريقة روسو أن تنال في مجموعها استحسانا وقبولا فهي لن نجد هذا الاستحسان وذلك التبريل الا في عتول طبقة خاصة من الناس . وهذا ما أخذه كثير من العقاد على روسو سواء في ذلك خصومه والمحبون به

اما طريقة سبنسر فقد كانت وسطا بين وتلك فهي ترمي الى تخرج العامل المتن والرجل المصقول بعد أن هيأت لكل من أسباب العيش فتحصيل العلم غرضها الاول وتنقيف العقل غرضها الآخر وأساسها أيقاظ القوى الكامنة ورائد لها رياضة الذهن ودينها انماء صحة

## الحكم وحسن التقدير .

وإذا كان سبنسر قد اهتم بفكرة تدريب العقل في مجموعه فذلك لأنه كان يستمد أن العقل الانساني وحدة لا تقبل التجزئة وأن كل عمل من الأعمال النفسية إما يصدر عن مجموع العقل لا عن جزء من أجزائه أو قوة خاصة من قواه فالعقل في نظره ككائن نظر علماء النفس الحديثين أشبه شيء بآلة تشترك جميع أجزائها في كل عمل تقوم به قل أو كثر وجملة القول لم تكن مبادئ سبنسر في صناعة التعليم وليدة قريحته وجهوده بل كانت في الواقع منتوج جهود شتى مبشرة قام بأعبائها الأولي ليفي من أئمة التربية فسبنسر - من هذه الناحية - كان لا يمثل إلا جيله كما كان في نزعة مماثلا عصره والقرن بأجمعه ولنا حاجة لإقامة الدليل على ذلك فإن تطور الحياة الفكرية في التربية والتعليم قبل ذلك بقرن تشهد به في كل خطوة من خطاها فالحركة النفسية والحركة العلمية الحديثة في التربية من أهم الحركات التي وسعت بطايعها رجال التربية - فكانت رسالته في التربية مظهر بعض الميول والأفكار المميزة لرجال التربية والتعليم في عصره لكن هذه المبادئ التي ذكرها في صناعة التعليم لم تصقل هذا الصقل ولم ترتب هذا الترتيب المنطقي ولم تأخذ هذا المظهر الحي إلا بفضل عبقرية سبنسر وقدرته الساحرة على البيان والتدليل فبهذه القدرة استطاع أن يستخلص من العلم الثابت الأسس اللازمة لصناعة التعليم الصحيحة التي تسمح للعلم أن يقيم التربية الحققة على موجبها

ولكن هل طريقة سبنسر على نحو ما وصفناها لك من متانة أساسها وسداد فكرتها وحسن فائتها سامت من النقد وبرئت من الاعتراض ؟؟

ليس بالغريب أن نجيب على هذا السؤال بالسلب وأنت تعلم أن العلم لم يبلغ حد الكمال الموهوم وأنت تعلم أن صناعة التقدم كما كان يرثا تأني التسليم والاقراء ببلوغ أمر درجة الكمال المطلوب على أن كل ما وجه إليهما من الاعتراضات أساسه قائم على ما تحتاج إليه ( الطريقة الاستقرائية ) من وقت أطول ومن معلم أكفأ ومن برنامج أنسب

ولا يمكن هذا المسائل لم تكن - وقتئذ - موضوع تفكير سبنسر فلتكن إذن موضع تفكيرنا نحن .

## ١١ - الأخلاق والتربية اللغوية عند سبنسر

وموضوع الأخلاق مسألة تناولتها بحوث اللاسفة ولا كتبها ألسنة الكتاب والعلماء منذ آلاف السنين ومع هذا لما يلفوا درجة يرتاح إليها كافة الباحثين في تقرير المسألة الخلقية على الرغم من وفرة بحوثهم وكثرة تحقيقاتهم فإن لكل مذهباً ولكل وجهة... أما عن اتصال موضوع الأخلاق بالتربية فلم يختلف فيه اثنان: فالعلاقة بينهما كعلاقة الوسيلة بالغاىة وكعلاقة السبب بالعللة البائنة.

ونسق التربية لى كل فيلسوف وليد نزعه الفلسفية الخاصة به... ونحن نعلم كيف استفاد سبنسر من نظرية (النشوء والارتقاء) قائمناً بإمكان تطبيقها على كل ما يتصل إليه بحث الانسان فكان نسق التربية لديه شرباً دائماً روح فلسفته القائمة على إمكان تطبيق هذه النظرية فى توضيح وتقرير أصول التربية الحققة وإمكان تطبيق هذه النظرية كذلك على جميع ما يتصل إليه بحث الانسان من علوم ونظم وشؤون ودراسات وعادات وأخلاق... فهذه كلها فى نظره: وإن كانت لما تبلغ درجة الكمال المنشود فعلى سائرة إلى تبعاً لنواميس التدرج الطبيعي نحو الارتقاء الملم يقف فى سبيل سيرها عائق... ومن هنا كان على الناس أن يساعدوا هذا السير بمجاراة هذه النواميس وبحمل أعمالهم قائمة على أساس التلاؤم مع ما يحيط بهم من أحوال وظروف.

ونحن نعلم أن التربية الحققة فى نظر سبنسر هى التى تؤهل المرء لحياة مملوءة بالرغبات وفيها الرغبات مرفورة مرواة تربية تحمل صاحبها على تعديل ميوله ومواهبه وغرائزه واستعداداته للارتقاء بها وفق الظروف المحيطة به وبممكن صاحبها من حسن القيام على العقل وعلى البدن وحسن سلوكه فى بيئته...

«فالوظيفة الخاصة بالانسان المصقول تكون هى «فعل النفس مطابقاً للعقل» أو على الأقل فعل النفس الذى لا يمكن أن يتم بدون العقل» والعقل لا ينمو ولا يتدرب إلا بالتربية

ومن ثم كانت التربية هي الأساس الذي يجب أن تشاد عليه قواعد الخلق .  
وسينسر كان خلقيا بطبيعته وبمعارفه وبنوع تعليمه .

فمكوفه على البحث والتحقيق العلمي طول حياته وزهده الحكيم وولمه بخدمة  
النوع الأنساني وشغفه بترقية الانسانية وجرأته في الطعن بشدة على النظام المحيط به  
لاظهار مافيه من عيوب ومثالب ونقائص وانقراضه علي أوهام الناس الباطلة وآمالهم التافهة  
ومعالجته وجوه الاصلاح التي رآها كفيلة بتقويم الموعوج وإصلاح الأودكل هذا كان من  
شأنه أن يجمل العلامة «سينسر» صالحا لوظيفة المهذب الداعي إلي رفع المستوي الخلقى  
فكان ذلك الاخلاقى الجريء .

ولا سبيل إلى اصلاح الاخلاق وتهذيب الطباع وتنمية الشعور بالواجب لتقديس  
الواجب وتقوية الارادة الصالحة لعمل الصالح في أمة ماورفع مستوى سلوك الناس إلا  
عن طريق اصلاح أساليب التعليم فيها وتقويم نظم تربيتها والغاية من التربية الحقة عند  
«سينسر» إعداد المرء لان يعيش عيشه كاملة .

وصورة العيشة الكاملة في ذهنه هي التي تؤهل المرء لحسن القيام على العقل والبدن  
والاعمال والأسرة وتؤهله إلى حسن السلوك مع الزملاء والجمهور وحسن الانتفاع بما  
جادت لنا به الطبيعة من مناهل النعيم وتؤهله إلى صرف قواه في أكبر الاشياء قيمة  
وأجلها قضا ...

والتربية الصالحة هي التي تؤهل المرء لان يكون رجلا كاملا أو قريبا من ( المثل  
الكامل ) وسبيل ذلك أن يؤخذ الناشئ - باديء ذي يده - على أحسن وجوه التربية  
وأرشد مناهجها وأوضح مسالكها وأنجح وسائلها . أو بمباراة أوجز أساس تكوين الرجل  
الكامل يرجع إلى حسن تربيته وبديهي أن كل نظام في التربية لا يؤدي إلى تثبيت  
دعائم الاخلاق الصالحة ورفع منار الفضيلة وتأيد الحق ونصرة الواجب ينهار بناؤه علي  
التعاملين فيلقي بهم إلى أحط درجات الانسانية معما بلغ في رفع مستواهم العلمي وفي  
تصحيح أبدانهم وتقوية أجسادهم شأوا عظيما « فانما الامم الاخلاق » وكل تعليم غير  
مقرون تهذيب الاخلاق لا يخرج انسانا كاملا ناهيا للجماعة مفيدا للانسانية !!

فلما رأى «سبنسر» فيما رأى من سائر النقص في نسق التعليم الذي كان مألوفاً في  
حصره إهمال ولاة الأمور الجانب الخلقى إهمالاً شديداً نشأ - على ظنه - من استغفاهم  
بالتربية الخلقية زاعمين أن مجرد النصح والارشاد والزرع والارهاب كاف لتثبيت دعائم  
الاخلاق الفاضلة في قوس الاحداث - لما رأى ذلك كله - وجه عنايته لوخز المرين وتقد  
وسائهم في تهذيب الاحداث فقد كان (سبنسر) لا يؤمن بنجاح الوصايا والسنن  
الموروثة في عملية التهذيب الخلقى بحال من الاحوال . وكان يظنها وسائل عقيمة يحزم  
باخفاقها ويؤكد أن ضررها اكثر من نفعها .

ولقد كان يرى - كما يرى كل أخلاقى - أن من الحال سرعة تغير هذه الحال .  
فهو لا يؤمن بإمكان بلوغ الطفل أرقى درجات الكمال في الاخلاق ولهذا يترض  
على غلو المؤدبين واغراقهم في ارهاق الناشئ . بحثه على الفضائل المالية لا يصله أرقى درجة  
من الكمال الخلقى وقد جاءته هذه الظاهرة من خضوعه لنظرية النشوء والارتقاء ونحن  
نلم أن أنصار هذه النظرية لا يؤمنون بالطفرة بل يقولون بالتدرج الطبيعي .  
ويظن (سبنسر) أن هذا الارهاق مدعاة للافساد كما هي الحال في شأن ارهاق  
المقل بالهلومات .

اذ يقول ليس من أحد الا وهو يعلم ما يقب النبوغ العقلى في الاطفال من النقص  
فليعلم الناس أيضاً أن نبوغ الناشئ في الفضيلة يعقبه نقص وضعف كذلك، ذلك لان القوى  
الخلقية المالية في الانسان دقيقة التركيب ولذلك كانت بسيطة التسكون . لهذا السبب أصبح  
تعبيل المؤدبين في اكمال هذه القوى يستدعى بمض التعويق لتأثيرها فلا تبلغ حظها في النمو  
ومن هنا نرى الشبان الذين كانوا في طفولتهم أمثلة السمانه والكرم والفضل قد عرض  
لأخلاقهم على تقدم السن شيء من السوء والشر حتى أنزلهم من الاخلاق منزلة لا ترضي  
كما أن الرجال الذين تراهم أمثلة السمانه والكرم والفضل لم يكونوا في طفولتهم بمكان رفيع  
من مكارم الاخلاق وأنت ترى في هذا القول صورة لروح الاعتدال في التهذيب الخلقى عند  
(سبنسر) وآفة ذلك أن الارهاق في رأيه يؤدي الي عكس النتائج المرجوة بمقاومة الطبيعة  
يوقف - سير فواميسها الرشيدة

ونحن أميل الى الاعتقاد بصحة هذا الرأي لان التجارب دلتنا في جميع الاعمال الحيوية على أن خطة الاعتدال أدعى الى الكسب والفوز واطراد النجاح دون أن يصيبها من مظاهر رد الفعل ما يجنب الآمل أو يمسكس النتائج ...

ولقد قرر أرسطو في هذا الصدد أنه يلزم في كل الأخذ بالوسط القيم مع اتقاء الافراط والتفريط على السواء وأن هذا الوسط هو الواجب الذي يأمر به العقل المستقيم (١)

من أين جاءت (سبنسر) هذه الروح المتدلية؟ ونحن نقرأ في رسالته العلو والاسراف والاغراق في القول والتطرف في الرأي أحيانا ...

يلوح للباحث أن هذه الروح جاءت من خضوعه في هذا الصدد لمذهب الدشوء والارتقاء خضوعا جعله يؤمن بإمكان تطبيقه لا على قضية تغير الكائنات الحية وانتقالها من نوع دنيء إلى نوع راق فحسب ولا على «أصل الأنواع» فحسب بل أن سبنسر رأى إمكان تطبيق هذا المذهب على كافة العلوم والنظم والشئون التي يتصل إليها بحث الإنسان والتي تمس مرافق الحياة فكانت «الاخلاق» - في نظره - خاضعة كذلك إلى قوانين هذا المذهب أعنى أنها بدأت بسيطة متماثلة ثم تدرجت وتباينت وارتقت ولا تزال سائرة في رقيها نحو الكمال المنشود أو نحو النفاية التي ينتهي إليها كل ارتقاء.

ولقد صنف سبنسر كتابا<sup>٢</sup> خاصا في أصول علم الأخلاق ضمنه فصولا شتى أوضح في أحدها كيف يتدرج سلوك الكائنات الحية وفقا لتطور حياتها في الوجود فهو يرى أن السلوك يرقى برقي القوة الحيوية ويدأير جنبا إلى جنب حركة الرقي العقلي ... فوجه لنفسه هذا السؤال:—

«What constitutes advances in the evolution of conduct, as we trace it up from the lowest types of living creatures to the highest»

(١) نظرية الفضائل العقلية في كتاب علم الاخلاق إلى نيقوماخوس

(٢) اسم هذا الكتاب The Data of Ethics.



فكان جوابه على هذا السؤال بوجه الاجمال ما ياتي :-

« ان تدرج السلوك تابع للتطور الحيواني في تركيبه ووظائفه »

« The evolution of conduct is correlated  
with this evolution of structures and functions »

ولذا أردنا أن نخرج من هذا الاجمال إلى تفصيل ما أوضحه سينر في كتابه هذا بضيق بنا المقام في مثل هذه الرسالة وإذا انصرتنا على هذا الاجمال خفيت على القارئ وجهة سينر في تطبيق نظرية النشوء والارتقاء على الاخلاق ولهذا رأينا ان نقف موقفا وسطا بين الاجمال المحل والاسباب المل فأثرنا ان ننقل ما استخلصه الاستاذ همر أمبير في هذا الصدد مما كتبه سينر في كتابه الذي نوهنا عنه إعتقادا بأن ما ذكر في هذا الموجز في كتاب علم الاخلاق يكفي القارئ مؤونة البحث فيما كتبه سينر تفصيلا عن تدرج السلوك حين ذكر أن معاملة الانسان أو سلوكه « ناسي » من سلوك الحيوان فنحن اذا نظرنا إلى الحيوان نرى أن من أخط أنواعه نوعا ما ثيا يتحرك لا لغاية يقصدها بل بدافع طبيعي ، فيتع في أثناء تحركه اتفاقا على غذاء يقتدى به ، وما هو الا أن يبصر به حيوان أرقى منه فيتعلمه - ولما كان هذا النوع من الحيوان ليس عنده من الشعور والقوة الدافعة ما يساعده على المعيشة وسط هذه البيئة كانت نحو تسعة وتسعين في المائة منه يفتى بعد ساعات قليلة من وجوده إما جوعا أو تسلطا من حيوان آخر أرقى منه .

فاننا نرى ان اثنين إلى حيوان آخر أرقى منه قليلا ومحصناه وجدنا أن بناء جسمه أحكم ، ووجدنا أن سلوكه في حياته أنظم فهو يتحرك باحثا عن غذائه . ويقاوم نوعا من المقاومة ما يهدد حياته ويدل نفسه على حسب الظروف المحيطة به ويستخدم بعض ما يحيط به في مصلحته ولا يستسلم استسلاما تاما لما حوله .

لترتق بعد إلى الحيوانات الفقيرة نجد أن ( السلوك ) يرقى تبعاً لرقى تركيب جسمها ، فالسمك مثلاً يتحول باحثا عن غذائه ثم اذا أدركه امتحنه قبل أن يأكله بشمه أو النظر إليه اذا كان على مسافة قريبة منه . ثم اذا هو شعر بسمك أكبر منه جد في الهرب منه . فهو يدل أعماه وفق غايته . وإن كان هذا التمدد بسيطاً ساذجاً ، ولهذا كان ما يمش منه

إلى سن الهرم نادراً إذا قيس بعدد ما يولد .

حتى إذا بلغنا نربعا راقيا من الحيوانات الفقرية كالفيلة رأينا سلوكها أنظم ووجدنا تعديلاتها حياتها على وفق ما يحيط به أطم . واستخدمها ما حولها في مصلحتها أكل . فهي تستطيع أن تمتحن غذاءها بالنظر أو الشم على مسافات بعيدة ، فإذا داهمها خطر أسرمت في الدو . كذلك نجد ما تمعله لتحصيل غذائها أرق مما تمعله الأسماك مثلا . فهي تكسر أغصان الأشجار المحملة بالثمار وتنخب من بينها أصلعها لغذائها وعند الخطر تدفع عن نفسها لا بالحرب فحسب بل بالمقاومة وبالنزول أيضا — بل نجدها تعمل أعمالا كإلية فتذهب إلى الانهار للاستبراد . وتستعمل فروع الأشجار في طرد الذباب ونحوه من علي ظهورها ! وتصوت تصويتا خاصا إذا رأت خطرا لتعلم القطيع بذلك فيحترس وعلى الجملة فسلوكها راق وتعديل أعمالها لنيل أغراضها واضح جلي .

ولم تكن إلا خطوات قليلة في الترقى حتى نصل إلى الإنسان المتوحش فالتمدين . فتجده أكثر تعديلا لأعماله على وفق غايته . وأحسن نظاما في ذلك من سائر الحيوان : وانا لنجد الفرق ذلك بين القبائل المتوحشة والأمم المتمدية يشبه الفرق بين أعمال الحيوان والإنسان المتوحش : فغايات التمدين أعظم . وطرق الوصول إليها أكثر اتقانا . فإذا نظرت إلى طعامه رأيته منظم حسب الشهوة متقنا في صنعه . متنوعا في شكله وطعمه متقنا في اجادته : وإذا نظرت إلى لباسه رأيته عند المتوحشين ثوبا نسجه بيده من صوف غنمه ورأيت عند التمدين المصانع الهائلة تصنع له ثيابا مختلفة الألوان مختلفة الأنواع بديمة الصنع : يدخل عليها كل يوم من انواع التحسين ما يدعو إليه الذوق . وإذا نظرت إلى سكنه وجدت البدوى يسكن بيتا من شعر أو يلجئ إلى كهف : علي حين نجد المدني قد أبدع في قصوره الفخمة أيما ابداع

وكما تقدم الإنسان في المدنية ازدادت حاجاته . ونظم اجتماعه . وتنوعت أعماله . فرائت أشكالاً من الحكومات مختلفة : ورأيت طريقه التجارة وأعمال المصانع موزعة بدقة لكل هذا لتسكون حياة الإنسان أبقي وأطول بل ولتسكون حياته أعرض ونقى بالحياة العريضة حياة مملوءة بالريجات وفيها تلك الرغبات موفرة مرواة — ونحن اذا قلنا

معدل حياة البدوى والحضرى ورغائيهما وحاجتهما رأينا المدنى أطول عمرا وأعرض حياة .  
ذلك لأن الحضرى أقدر تهبل لنفسه على وفق الظروف المحيطة به كما أنه أقدر على الارتفاع  
بما حوله واستخدامه فى مصلحته

يتبين لنا من هذا أن فى طبيعة كل نوع من انواع الحيوان دافعا غريزيا يدفعه لحفظ  
شخصه . وينشأ هذا الدافع ويرتقى فيما لواميس الطبيعة  
والآن نزيد أن فى طبيعة كل حيوان أيضا دافعا الى حفظ نرعه ، وأن هذا يتبع (سنة  
النشوء والارتقاء) كالذى رأيناه فى حفظ الشخص فى بعض الحيوانات البحرية الدنيئة  
؛ يصل التلقيح انماقا ويترك النسل للقدر يتصرف فيه كما يشاء وقل ما يعيش منها فاذا رقينا  
الى الاسماك مثلا رأينا منها ما يختار المكان المناسب لبويضاته وما يحرس بيضه ويحفظه مما  
يتدى عليه : ثم إذا رقينا الى طيور رأيناها تبنى عشها ليبيها وترقد عليه : فاذا فرخ امدت  
صغارها بالغذاء حتى تستطيع الاعتماد على نفسها .

ولا تزال ترتقى هذه الغريزة (غريزة حفظ النوع) حتى تصل الى الانسان المتوحش فالتمدين  
فهو كثير العناية بأولاده يريهم مدة أطول من مدة الحيوان لان حياة الانسان أكثر تركبا  
وقد شوهد أن رقى الانسان فى المحافظة على نوعه يسير جنباً لجنب مع المحافظة على  
شخصه : فدرجات المحافظة بتقاربه . كلاهما ينشأ بسيطاً ثم يرقى

يستنتج من ذلك كله أن الحيوان يكون أقرب الى الكمال كلما كانت نفسه واستعداداته معدلة  
على حسب ما يحيط بها ، فكل عمل يعمل الانسان إما أن يجمله فى وفاق مع ما حوله من  
الظروف ويجمل حياته وحياة نوعه أغنى وأسعد : وإما أن يكون العمل لا يتفق مع ما  
يحيط به ويجمل حياته وحياة نرعه أفقر وأشتى . فإكان من النوع الاول فعمل طيب ،  
والتخلق به حسن وخير ، وما كان من النوع الثانى فقبيح وشر . ولما كانت الاعمال كثيرا  
ما تبرز فيها اللذة بالأن لم كان خير الاعمال ما كان أقرب الى اللذة الصافية وحياة الناس الى  
الآن لم تبلغ الكمال ولكنها سائرة إليه تبعا لسنة النشوء والارتقاء ويجب على الناس أن  
يساعدوا هذا السير - بتعديل أنفسهم حسب ما حولهم من الظروف - حتى يسرعوا فى  
سبيل الوصول الى الكمال :

على هذا الاعتبار يرى سبنسر أن السلوك وليد - أو على الأقل - تابع لنوع الحياة الاجتماعية وهذه تتبع الحياة الفكرية وإذن فكما ارتقت حياة الفرد كلما كان سلوكه أقرب الى الكمال يبد أن سبنسر لا يهني عليه أن الانسان كثيرا ما يعمل حسب ما يشعر لا حسب ما يفكر فعواطفه وشعوره هي التي تحكمه أحيانا على سلوك معين بل كثيرا ما يكون خاضعا في سيره وسلوكه الى عواطفه لا الى افكاره التمشية مع المنطق فقد يرى الانسان الأحسن ولكن يشعر شعورا عميقا بأن نفسه مندفة نحو اختيار الأسوأ ولولا الارادة التي أحيانا تستطيع التغلب على شعوره لكان سلوكه في كل فعل معيبا . على أن الواقع ليست كل أعمال الانسان صادرة عن ارادته بل كثيرا ما يأتي الرجل أعمالا توجه اليها دوافع قسائية لا دخل لارادته فيها ...

ومن الجائز أن لا يفيد التفكير المره إلا في انارة الطريق التي رسمتها له شعوره ولهذا فن البث الظن أن التفكير هو صاحب السلطة العليا في تكيف ارادة الانسان ويظهر أن ما يحكمنا نضل السبيل بحكمنا على الافراد حسب أفكارهم لا بمقتضى شعورهم هو أن تلك الافكار هي البارزة أمام أعيننا في حياة الانسان العملية . فترى افرادا يدلون بأراء منطقية سديدة في مضار الكحول مثلا ولكن تراهم مدفوعين الى تنفيذ عكس ما ينطقون طوعا لميوهم الفريزية تلك التي لا تظهر لنا حقيقتها قبل تنفيذها ولذا يجب أن لا نحكم على الافراد بمجرد أفكارهم وانما نبحث في شعورهم ووجدانهم حتى نجد حقيقة طبائعهم ...

على أنه لا يجوز أن ننكر أثر العقل والوراثة والبيئة في تكيف السلوك ولعل مذهب أرسطو في هذا الصدد أكثر قبولا حيث يقول «يوجد في نفس الانسان ثلاثة أصول هي التي عنها يصدر في أمر الفعل وفي أمر الحق ، وهي الاحساس ، والعقل ، والفرزة - والاحساس من بين هذه الاصول الثلاثة لا يمكن أن يكون أبدا بالنسبة لنا أصلا لفعل متدبر فيه . ودليل ذلك أن الحيوانات احساسا وليس لها البتة مع ذلك حظ من الناعية المتدبر فيها التي هي للانسان أوجده . ولكن المركز بعينه الذي يشغله النني والاثبات بالنسبة لأفعال الفهم يشغله حب الأشياء وكرهاتها بالنسبة لأفعال الفرزة .

فينتج من هذا أنه لما كانت الفضيلة الأخلاقية هي استعداداً من شأنه أن يفاضل ويختار وكان هذا الاختيار ليس الا الغريزة التي تدبر وتمسك ، لزم للسبب عينها أن يكون عقل الانسان حقاً وغريزته طيبة ومستقيمة إذا كان الاختيار طيباً هو نفسه ، وأن العقل يتر من جهة الأشياء أعيانها التي تطلبها الغريزة من جهة أخرى .

حينئذ فبدأ الاحداث انما هو اختيار النفس المدير الذي عنه تصدر الحركة الاولى فليس هو الغرض الذي يطلب وليس هو العلة الغائية بل ولا مبدأ الاختيار . بل انما هو الغريزة بدياتم التفكير الذي تفعله النفس متوجهة لشيء تطلبه . فلا يوجد اختيار ممكن بلا عقل او بلا عمل العقل ولا بدون استعداد أخلاقي ما مادام أنه لا يمكن أن يحسن عمل ولا ان يعمل ضد الخير في ميدان الفعل بدون تدخل العقل والقلب .

العقل مأخوذ في ذاته لا يحرك شيئاً . ولكن الذي يحرك في الواقع انما هو ذلك العقل الذي يصدي لى غرض خاص وينقلب عملياً . فهو حينئذ الذي يأمر ذلك الجزء الآخر من العقل الذي ينفذ . لانه متى فعل المرء شيئاً وفعله للوصول لى غرض ما فان هذا الشيء نفسه الذي يفعله ليس هو بالضبط الغاية التي تقصد . فهو ليس البتة إلا إضافياً ويتعلق دائماً بشيء آخر أيضاً لكن الامر ليس كذلك بالنسبة للشيء الذي يراد فعله . لان إحسان الفعل والنجاح هما الغاية التي يقصدها الفاعل وللى هذه الغاية تنشط الغريزة المدبرة ، وعلى هذا حينئذ فاختيار النفس هو عمل عقل غريزي أو غريزة عاقلة (١)

وهناك ملاحظة أخرى تبدو لنا في صورة الخير التي قامت في ذهن سينسر فانك تجد في تضاعيف ما كتبه عن معنى السلوك المعوج والسلوك المستقيم ما يشير الى اهتمام سينسر بالمصلحة الخاصة والسعادة الشخصية دون أن يخل بما بين الفرد والجماعة من رابطة وعلاقة وما نجس أن الخير كله في مجرد تحقيق الاطلاع وإرواء الشهوات والاستمتاع بالرغبات فالسعادة الشخصية هي إذن في نظر سينسر شيء ناهى كامل مكثف بنفسه مادام إنه غاية جميع الاعمال الممكنة للانسان . كأنها اكبر الخيرات فاذا سلمنا هذا الاعتبار وعددنا السعادة الشخصية خيراً

تجد إذن أن الخير ليس شيئاً مشتركاً يمكن معرفته في ذاته في حين أن الخير العام أكثر خيراً من كل خير آخر ولقد أبان أرسطو كيف أن الخير يمكن ظهوره بصور مختلفة فقال:— «إن الخير في مقولة الجواهر إنما هو الله والعقل ، وفي مقولة الكيف إنما هو الفضائل ، وفي مقولة الكم هو القياس ، وفي مقولة الإضافة هو منافع ، وفي مقولة المنى هو الفرصة. وفي مقولة الالين هو الوضع المتظم»

على أن الذى يعنيننا بحجته في هذا الصدد وسيلة سبنسر في تحقيق التربية الخلقية فهي كفايته من التهذيب الخلقى أساسها الاعتدال وقوامها سياسة اللين والرفق والحزم وآية ذلك أنه ينصح المؤذنين بسلوك هذا الطريق فيقول .

« اقتنع في تربية أخلاق الطفل بالسياسة الرفيعة والخططة المعتدلة الحازمة ولا تولع بالجهد العنيف والمذهب الأسمى واعلم أن المرتبة العالية في معارج الاخلاق لا تبلغ إلا بالاناقة والرفق ومتى تحققت ذلك كنت صبوراً لا يخرج صدرك ما لا يزال يبدو لك من عيوب الناشئ. وكنت راضياً أن تقل من وعيدك وتلين من قسوتك عليه مما يوغر صدره عليك ويولد ضنئته لك فاحفظ ذلك واجتنبه ما استطعت واعلم أن من أنجح الوسائل في تهذيب الطفل أن تعدل به عن طريق الاستبداد الذى يحدث في النفوس الهادئة خشوع الزلة وفي النفوس الالية شغف المقاومة »

ونحن نرجح هذا الرأي وتقويه قبرى أن من يريد أن يأخذ أطفاله على صورة خاصة من الحكمة والندرية في درجة أعلى مما يقتضيه سنهم فهم وهم لا محالة وجاهل بنواميس الطبيعة البشرية ...

ومن ثم نظن أنه من المهم أن نناقش ( المسألة الخلقية ) وأن نتعرف قواعد الخلق لذاتها بعد أن عرفنا رأى سبنسر في قواعد الخلق وعرفنا وسيلته في التهذيب الخلقى ... ونحن لا ندعي إمكان مناقشة المسألة الخلقية على الوجه الأكمل فهذا ما لا طاقة لنا به وما لا نسمه صفحات رسالتنا هذه لكننا نريد بالمناقشة أن نعرض لها من بعض وجوها ومسألة الاخلاق من أكبر المسائل الشاغلة لأذهان العلماء من المصور الاولى الي وقتنا هذا ...

ونحن نرى أن ليس هناك قواعد ثابتة للاخلاق يمكن تطبيقها على كافة الناس في كل زمان ومكان : ومما قيل من أن هناك فضائل محققة يعترف لها الناس جميعا بأنها من أهميات الاخلاق الفاضلة كالصدق وضبط النفس والصبر والثبات والثابرة والاعتماد على النفس والمواظبة وحب الوطن إلا أن هذا لا يكفي لأن قول أن الاخلاق في مجموعها يمكن أن توضع لها صور خاصة ليؤخذ عليها كافة الناس في كل زمان

لو أمكن ذلك لما وجدنا مسألة الاخلاق الشغل الشاغل للعلماء والمصلحين منذ أكثر من ألفي عام فقد انقسم الباحثون في تحديد القانون الاخلاقي أو القواعد الخلقية وفي تعيين الميزان الخلقى وفي رسم (المثل الاعلى) إلى فرق ومذاهب شتى فقد اختلف علماء الاخلاق في كل ذلك ولا يزالون مختلفين إلى اليوم

ولسنا الآن بصدد شرح المذاهب المختلفة شرحا وافيا وبيان آراء كل لفيف على حدة وماتم على تلك الآراء من ردود واعتراضات وانما نذكر قدرا من ذلك توطئة لما نريد ذكره عن رأينا في الطريق الذي يجب أن نسلكه مع أحدائنا لتقوية إرادتهم الصالحة حتى يترب سلوك الناس من « المثل الأعلى » الذي يجب أن تكون صورته ملائمة للظروف المحيطة بنا وموافقة للخير العام . فالاخلاق الفاضلة في نظرنا هي التي تطبع صورة حياة المجموع في ذهن الفرد على خير ما يضمن سعادة المجموع والفرد معا

ولعل أول ما يلفت نظرنا في مشكلة الاخلاق تباين الميزان الخلقى الذي يقس به الناس الخير والشر ومن رأينا أن أول ميزان قيس به الاعمال (العرف) ونعني بمجاعة عادات الجمهور ومن البديهي أن العرف لا يصلح الآن لأن يكون وحدة للموازن الخلقية فلنشكل امة ميول وتقاليد وعادات طيبة في عرفها وقد تكون هي نفسها في حظيرة العادات السيئة في أمة أخرى والاخلاق هي الثمرة الناضجة للمعادن وقد يكون العرف من ناحية أخرى خطأ في ذاته فلو اتخذناه ميزانا نزن به أعمالنا لتنتين خيرها وشرها لما اتسج حكما صحيحا ...

ولولا خروج المصلحين على عادات الجمهور وعرفه ولولا صيحات دعاة الحق لما أصلح المصلحون من السنن الموروثة والنظم الموضوعة لا كلا ولا جزءا ...

ولما ثبت عجز هذا الميزان عن تقرير الحقيقة شرع العلماء يبحثون بحثاً علمياً في ميزان آخر وهنا تشعبت آراؤهم كما قدمنا فمنهم من رأى أن لذة العامل الشخصية أو منفعة الذاتية هو الميزان الخلقى الذي يجب أن يزن به الناس أعمالهم فكان في نظرهم الخير هو ما أنتج اللذة للعامل والشر ما أصابه بالألم مع مراعاة أكبر نسبة يمكن حصوله عليها من اللذة بأقل ألم ولا تطرد لذة عاجلة لذة آجلة ...

ومنهم من جعل المنفعة العامة ميزاناً خلقياً فأرو أن ينظروا إلى الخير من ناحية ما ينتجه العمل من المنفعة العامة للعامل نفسه وللنوع البشرى وذهب فريق ثالث إلى أن الخير خير على الدوام دون أن يحسبوا اللذة أو المنفعة حساباً مطلقاً فقام مذهبهم في الاخلاق على أساس ضبط النفس وقمع الشهوات ويرى هؤلاء أن الانسان ليس في حاجة إلى تعيين ميزان خلقى زاعمين أن في الفرد غريزة ترشده إلى الحكم الصحيح على العمل في ذاته أخيراً هو أم شرا دون أن يحفلوا بما ينتجه هذا العمل من اللذة أو الألم فالفضيلة فضيلة في كل زمان ومكان كأنها أمر بديهي لا يصح أن تزنه أو أن تبرهن على صحته ومن ثم كانت الاخلاق في نظر أشياخ هذا الرأي مقاصد وليست وسائل

ولما جاءت الأديان كان الميزان الخلقى اتباع الاوامر الالهية واجتناب النواهي لان اتباع هذه الاوامر مصدر خير الانسانية وتجنب النواهي دافع عنها الذر (ان الله يأمر بالعدل والاحسان وإتياء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى)

ولما جاءت المصور الحديثة وتبسط العلماء في تدكل شيء وبمحة طرحت قضايا الاخلاق على أساط البحث كذلك فأنجحت بحوثهم عن تقرير الحقوق والواجبات وأشار الفرد بعظم مسؤوليته أمام المجتمع وأمام نفسه وأمام الاجيال القادمة لكرمهم مع ذلك لم ينفقوا على مذهب من المذاهب فقال بعضهم إلى مذهب الرواقين واستصوب الآخرون مذهب (ايقور) ورغب غير هؤلاء في المنفعة العامة

وهناك مشكلة ثالثة قامت بسبب تباين آراء العلماء في النفس الانسانية فمنهم من ظن أن الطفل لا عقل له حين يولد فهو ينكر الفرائض والميول الطبيعية والاستعداد الفطرى ويذهب إلى أن العقل نتيجة التربية أو هو مجموع الافكار التي تصل



إلى الإنسان عن طريقه الحواس ومن بين هؤلاء «هـربارت الالماني» وحجة الاسلام «الغزالي» في بعض آرائه ومنهم من يؤمن بقانون الوراثة العقلية والصفات الطبيعية وعوامل التربية الاخرى التي تحصل لنا من الطبيعة ومن الناس ومن الاشياء . ومن أشيع هذا الرأي «باستتزي السومسرى» و «سبنسر» الانجليزي

ومنهم من ظن ( أن كل شيء يخرج الى الوجود حسنا من بين يدي مبدع الكائنات ثم يمتدده الفساد والنقص بين يدي الانسان ) كرسو الفرنسي

وهناك مسألة أخرى أثارت الجدل والمناقشة بين العلماء ونفى بها « حرية الارادة » فهل العامل مختار في أن يعمل ما أراد؟ أم هو مجبور على السير في طريق خاص ؟ قد لا نجد لهذا السؤال جوابا علميا شافيا مبني على صحة التحليل ذلك لأن علم النفس الذي لا يهتم بدرس الحقائق النفسية من حيث الاخلاق بل بدرس علاقة هذه الحقائق بعضها ببعض وارتباطها بسائر الحركات النفسية لتعرف طبيعتها - لم يوصل بعد الى تفسير مشكل الارادة تفسيراً يطمئن اليه الباحثون وعلم الاخلاق يريد أن يحكم في مشكل الارادة بأن الانسان مخير لا ميسر لتأييد مذهب المسؤولية القانونية والالتزامات الأدبية فلو لا حرية الارادة التي يتمسك بها رجال القانون - على الرغم من افتقار العلم الى اثبات هذه الحرية - لانتفت المسؤولية وترك الناس فوضى يغير حساب ...

وعلم الدين ينفي الارادة المطلقة على الرغم من أن هذا النفي ليس من مصلحة الدين في شيء بل هو على العكس يؤدي في ظاهره الى نسبة الظلم لله عز وجل وحاشا أن يكون ذلك هو المراد من نفي الارادة فالفقه سبحانه وتعالى منزّه عن الظلم الذي يأباه عدله .

والمصلحة تقضي علينا في كثير من الأحيان بالوصول في بعض المسائل النفسية الى جواب معين نعتقد أنه يوافق مصلحة لنا بدلاً من الوصول الى الحقائق وهذه الحالة طغمت سير العلم ولا تزال تموقه إلا أن من واجب علم النفس أن لا يلتفت الى الفائدة ، فالحقيقة العلمية محبوبة لذاتها وهي الناية التي تسمى الانسانية للوصول اليها وليس للعلم أن يحوّل عنها أصلاً على أنه إن قال علم النفس إن الانسان مجرد جرثومة حية تحمل اثناء تكوّننها ونموها عن طريق الوراثة آثار الاجيال الماضية ما بين صفات وغرائز ، وطبائع ، مرتبة وغير مرتبة

قلنا إن هذه الجرثومة تنشأ خاضعة لتأثير بيئة طبيعية مرتبطة بظروف اجتماعية متباينة من ناحية الفقر والغنى والبدانة والحضارة والجهالة والثقافة وغير ذلك من الظروف التي تحيط بها - ومن هنا يتضح لنا أن القول بأن الإنسان مختار في أن يعمل ما يريد اختيارا لا يقبله قول ينفيه قانون الوراثة الذي أصبح مؤيدا في نظر العلم الحديث فلم يعد ثمة شك في أن الإنسان يرث من الإنسانية خصائصها ومن قوميتها مميزاتها ومن أبويه صفاتها وطباعها وأمزجتها - وآية ذلك أن الفرع يشبه الأصل ومن شابه أباه فما ظلم فالإنسان إذن خاضع إلى حد ما في ميوله وسلوكه إلى ماورثته ..

وأما القول بأن الإنسان مجبور على السير في أعماله في طريق خاص اضطارا لا دخل له فيه تنفيه عوامل التربية التي يتأثر بها الإنسان والسبب في ذلك أن ما يرثه عن أبويه لم يكن شيئا ناميا كاملا وإنما يرث فقط استعدادات وخصائص على هيئة جرائم والتربية هي التي تهمل هذه الجرائم وتمدها للنمو والزهوض أو هي التي تمدلها وتلطف من حدتها ...

ولاذن فالقول الذي يكون أكثر قبولا هو أن الإنسان مسير في أعماله إلى حد ما بسبب خضوعه لقانون الوراثة ومخيرا في أعماله إلى حد ما بسبب نوع تربيته وعلى هذا الاعتبار أخذ العلماء المشرعون يسنون القوانين على أساس حرية الإرادة النسبية وعلى أساس أن الأفعال الإرادية وليدة غاية من النيات ونتيجة فكرة محضت بعد التروى ثم رجعت فاعتزم صاحبها التنفيذ

مما تقدم كان من البعث أن نحاسب الناس على أعمالهم من غير أن نراعي العوامل الدافعة أو العوامل الممانعة ومن العدل أن يكون حسابنا للناس على نتائج أعمالهم بعد أن نستبين الدوافع النفسية التي حملتهم على ارتكاب ما يرتكبون

والخلاصة في مشكلة الإرادة أن العلماء اختلفوا في تحديدها وانقسموا إلى فرق ثلاث تمثل الفرق الفلسفية القديمة فتائل بحرية الإرادة وقائل بتقييدها وقائل بنفي وجودها

هذا التباين الذي ظهر في آراء العلماء من ناحية تفسير الطبيعة البشرية أو النفس الإنسانية ومن ناحية الميزان الخلقى وإيضاح القضايا الخلقية أوجد بطبيعته تباينا في تقرير وسائل التهذيب الخلقى .

وها نحن نعرض الي ما بينهم من خلاف على وجه الاجمال . فبينما نرى ( لوك والنزالى ) مثلاً يأمران المربين بأن يأخذوا الاحداث بالنسج والحرمان ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون . أى أن التهذيب الخلقى على زعمهم . لا يأتي الا عن طريق رياضة النفس وتذليلها لا مكان تكوين عادات جسمية وفكرية وخلقية أو حمل النفس على الاعمال التى يقتضيها الخلق المطلوب . نرى ( روسو ) يشدد فى أن يحال بين النفس وبين ما تشتهيه . ويأمر المربين الا يعملوا على تكوين العادات فى الطفل ( بل يجب أن يتمتع الاطفال بالحرية والابحار موها فلو ترك الطفل وشأنه يمالج الحركة ويعتمد على الاشياء المحيطة به لعلت الطبيعة تخبره أكثر الف مرة مما تعلمه الأم أو يمله الآب فليس فى مقاومة الطبيعة الا إن تقصد ما كان صالحاً ) ثم نرى فريقاً آخر يعتمد فى التأديب الخلقى على القدوة الصالحة والانطلاق فى ميدان التمرين والتجارب ويظنون أن هذه القدوة خير وسيلة لتكوين الخلق الصالح وأمثال هؤلاء ينصحون المربين بأن لا يعرضوا على الاطفال إلا كل ما كان حسناً وشرفاً وجيلاً وأن يمنموا الاحداث من مخالطة قرناء السوء ومن مشاهدة مجالس اللهو . ومن اشباع هذا رأى ( ارسطو وابن خلدون ) وقد اعجب الاخير بصيحة والده « ليكن اصلاحك لولدي اصلاحك لنفسك فان عيونهم معقودة بعينك فالحسن عندهم ماضى ومنه والقبيح عندهم ما تركت » .

وهناك فريق آخر ظن أن خير وسيلة لتحقيق التهذيب الخلقى أن يؤسس على وضع سنن وديتاتير محكمة فان خالفها الاحداث فرضت عليهم عقوبات بدنية وغير بدنية من وسائل السنف والاكرام . .

فانت ترى مما تقدم اتنا بين آراء متناقضة وافكار متشعبة فى تقرير القواعد الخلقية الصالحة وفى تحديد وسائل الوصول اليها . .

فلما سبسر فقد وقف ازاء هذه الاراء بعد درسها وتمحيصها موقفاً بين فهو وإن آمن بمذهب ترك الاطفال احرازا فى حركاتهم وميولهم وفى غوهم ورواحهم دون أن يعوق حريتهم عائق الا انه حدد هذه الحرية بشيء من المراقبة الدقيقة وأوجب على المربي أن يقوم بمهته كمين حازم ومرشد أمين ودليل صادق وآية ذلك انه يقول . .

( على انه يجب منع الطفل قطعيا اذا كان فيما يحاوله خطر كبير كاتلاف عضو من اعضائه او نحو ذلك اما فيما عدا ذلك فيجب أن تتبع خطة التحذير والنصح لا خطة المحافظة والاحتياط ولا تخلو هذه الخطة من احداث محبة بين الوالد والولد أقوى وأشد مما هو كائن الآن بين معظم الاباء وابنائهم )

واذن فهو مؤمن بسياسة الرفق منكر سياسة القسوة في التهذيب الخلقي .  
ومعها اختلف العلماء والاخلاقون في تفصيل وتقرير قواعد الاخلاق الفاضلة . ومعها تباينت آراؤهم في وسائل التربية الخلقية فهناك شيء واحد لا يمكن أحدهم أن يخالف آخر فيه وهناك قاعدة واحدة لا بد لهم جميعا من أن يخضعوا لها رضي المهبزون أو لم يرضوا اما ذلك الشيء . واما تلك القاعدة فهي اقامة قاعدة الخلق علي اساس التلاؤم مع الاشياء المحيطة به والبيئة التي يعيش فيها . .

وعلي كل حال فنحن ازاء رأيين مهمين في مشكله الاخلاق . الرأي الاول أن يعلم الناشئ الفضيلة والحق والرأى الثاني أن يحمى قلب الناشئ من الرذيلة وعقله من الباطل والتسليم بصحة رأي من هذين الرأيين علي اطلانه أمر لا يؤيده التحقيق والبحث . فليس النرض من التربية الخلقية مجرد اسداء النصح والارشاد بل الغاية توليد ارادة قوية تدفعه الي حب الخير وعمله ومقت الشر وتجنبه وامكان هذه التربية متوقف على قابلية الارادة الانسانية للتهذيب باتقانها من حالة الاندفاع والطمش إلى حالة التوازن والزانة والاعتدال فتوليد ارادة قوية تميل بالناشيء الي تلبية ( نداء الواجب ) والخضوع ( لصوت الضمير ) والاندفاع في طريق العمل الصالح والاخلاص في العمل للعمل ذاته أمر ضرورى في التهذيب الخلقي . .

ويذهي أن ( الاحساس بالواجب ) لا يتولد وفكرة تقديس الواجب لا تنضج والارادة الصالحة لا تنمو عر تعليم الناشئ الفضيلة تعليمنا اذ كلنا يعلم أن الصدق فضيلة والكذب رذيلة ومسح هذا زرى قليلا منا من عصم نفسه من جريمة الكذب فالتميز بين انفضيلة والرذيلة ليس بالشيء المهم في التربية الخلقية ولكن المهم ينحصر في كشف واطهار وايقاظ وتنمية جميع الواجب الطبيعية المخلوقة فينا أو غرسها في نفوسنا لا حياتها وتقويتها

حتى تتولد فينا الارادة القوية التي تدفعنا لعمل الخير فيما بالواجب وحبنا في الخير . ومتى وجدت التربية بهذا المعنى لازمت النفس الفضائل وتحاشت الرذائل بقدر تلك الملازمة قال القس ( يستجّل ) أستاذ علم النفس بأحدى معاهد لندن « أن الرجل الذي يفكر في الاشياء جميلة أو يعلم الجميلة فقط غير جدير بالثناء على عكس الرجل الذي يدركها ويعملها »

أما الاعتماد - وفقاً للرأي الثاني على مجرد حماية الناشئ من ملامسة الرذيلة ومشاهدة الباطل فأمر قام على أساس غير معقول فجاء رأياً بعيد التحقيق فالناشئ في جماعته عرضة لأن يشاهد الخير والشر وعرضة لأن يسمع الحق والباطل وهذه المشاهد التي تقع تحت نظر الناشئ تقتضي منه احتكاكاً بها ومن ثم يحتاج إلى معونة الربى ليعين له الرشد من النى ومن هنا نرى ضرورة العناية بتربية الطفل في مرحلته الاولى وأول من يطلب منهم القيام بهذه المهمة العالية هم الذين يباشرون الطفل منذ نشأته ويعاشره معاشرة مستمرة والذين يؤثرون فيه بأعمالهم وأقوالهم وسلوكهم مع الناس عامة وسلوكهم معه خاصة ثم إذا أضفنا إلى ذلك ما يحتاج إليه هذه التربية من العناء والصبر والعقل والحنو والمحبة الخالصة حكمنا بأنها لا تتم إلا بمن أنتخبهم القدرة الالهية لهذه المهمة العالية وهما الوالدان ...

ومن الخطأ الظن بأن المدارس وحدها كفيّة بتربية الأبناء فلو لم يكن الأساس قد أعد في السنين الاولى في المنزل لا يقوي على أن تشاد عليه دعائم الخلق الطيب غير أنه لا يفوتنا أن نقرر أن رياضة النفس على مقاومة التقاّص ليست وحدها كفيّة بنجاح التهذيب الخلقي وحماية النفس من ملامسة التقاّص أمراً غير مقطوع بإمكانه إذ نلزم السبيل إلى تهذيب النفس؟..

يلوح لنا أن اتباع أحد الرأيين وترك الرأي الآخر بتاتا لا يؤدي بنا إلى تحقيق الثمرة المرجوة من التربية الخلقية لكن الأخذ بما في كلا الرأيين من حكمة وصواب حسب ما تقتضيه الحالة التي يصادفها الربى في طريقه أدعى إلى النجاح وأضمن للنفوذ .. فمن المحال أن يكبر الولد وهو في سذاجة تامة في حين أنه يعيش في الهواء الطّاسد الذي يستنشقه ...

ومن البعث الظن أن جهل الأطفال هذه الأمور الشائنة مما يحفظ عليهم طهارتهم

ونفتمم فالجبل بالتيصة لا يمد فضيلة ولا يقوم مقامها لأن الجبل حدا وزمنا يقف عندهما  
وأما القول بأن التصريح بشرح المحظورات والردائل أمام الطلبة مما يضر بأدابهم  
وسلوهم أو يعرفهم ما كان يجب السكوت عنه معهم ففيه شيء من القلوه ولا يصح  
أن يقام لهذا القول وزن ..

ويقينا إن المعلم الذى يلاحظ الطفل ملاحظة صادقة دقيقة لا يحول بين الناشئ وبين إتيان  
عمله سريه ولكن ليحول بينه وبين تكرار هذا العمل يكون عمله أصلح من المعلم الذى يحاول  
مقاومة طبيعة الطفل أو إرهابه إياها ليمنع الطفل ويحرمه من اللب مثلا أو الخروج عن حد  
الاعتدال فى أمر من الأمور أو من ارتكاب هفوة من الهوات

ومهما كان المعلم فى مقدوره تنفيذ سياسة المنع وخطة الحرمان فهو منع مؤتة فى الواقع  
وحرمان أساسه المراقبة الحاصلة فتى وقفت المراقبة اندفع الناشئ إلى تذوق ما كان  
محروما منه ذلك لأن طبيعة النفس الانسانية أن تنزع إلى كل ما هو ممنوع عنها وإلى كل  
ما هي محرومة منه فتتوارد صورها إلى الذهن فتسبيح كوامن شهوة النفس إليها ومتى ارتفع  
الحجاب الذى كان حائلا بينه وبين العمل المرغوب فيه ومتى اختفى شبح المراقبة انصرف  
الطفل إلى كل ما تاقث نفسه إليه واندفع إلى معالجته بنفسه فتخف تلك الصورة الخلابية  
التي كانت تمثل أمامه قبل الاختبار والتجربة . . .

وليس على المعلم وقتئذ سوى أن يلاحظ تورط الناشئ فى الزلة لأول مرة فيصور  
له صورة قبيحة من زلته التى تورط فيها ويوضح له ما لهذه الزلة من الاثر الدنى والقعل  
القيح البغيض ثم يهد عقل الناشئ لفهم ما لهذه الزلة من سيئة لا تحمد عقباها وما للسيء  
فى نظر الجماعة من عقاب وحساب .

على أن ذلك لا يكون رادعا إلا بشرط أن يقدم المربي للناشئ من الاسباب والنتائج  
ما يقوي ذهنه على فهمها متى عرّضت عليه أما إذا كان فى شك من وجاهة الاسباب التى تقدم  
له فلا ردع ولا طاعة

ومن فضل هذه الخطة أنها تعلم الناشئ إدراك الاسباب والنتائج فإذا أزمها عاد ذلك  
الإدراك قويا كاملا وخير للمرء أن يفهم المواقف عن خبرة

ومتى رأى ارتباط النتيجة بالسبب اعترف بما يجرى عليه تحذير المعلم له من حسن  
القصد، ومنهاج الحق وعدالة المطلب .

أما الخطوة الثانية التي يجب أن يخطوها المعلم في التربية الخلقية بعد ذلك فهي آخذة  
الحيلة والحذر حتى لا يستطع تلميذه مرة أخرى في هذه الزلة بذاتها ولا يرتكب الهفوة نفسها  
ويتروى الناشئ من جهة أخرى على جهاد النفس

فهو الآن - ونعني به الناشئ الذي عرض نفسه لاستهوا الشهوات واختبرها بالتجربة  
مرة - أقل اندفاعاً إلى ارتكاب الجريمة وأقل ميلاً إلى تذوقها في وسع المعلم بعد أن أوضح  
له ما أوضح أن يمرنه على مقاومة النفس ومغالبتها وفي هذا الدرس العملي أن يجمع طريق لتقوية  
الارادة وضبط النفس

ومتى قويت الارادة قويت النفس على محاربة الشهوات وامتنعت عن ارتكاب  
الزيلة وقويت الثقة بين المعلم والمتعلم فاصبح أمر المعلم مطاعاً ونصحه مسموعاً  
وأنت ترى فيما ذكرنا أننا تركنا الطفل لميوله حتى اذا تورط في الزلة أوضحنا له ما فيها  
من خبث ومنكر وكشفنا له عن نتائجها المردولة وعواقبها الوخيمة ...

ثم بدأنا في علاج تربيته الخلقية من طريق حمايته من ملامسة هذه الزلة مرة أخرى  
باتخاذ وسائل الحيلة والحذر والملاحظة ثم أخذنا في معالجته من طريق رياضة نفسه على  
مقاومة هذه الزلة وامثالها حتى تنمو فيه الارادة الصالحة ومتى تمت فيه على الوجه الأكمل  
توجه إلى كل ما هو شريف من الاعمال وانصرفت جهوده في عمل كل خير وفي تأييد  
كل حق وفي تلبية ذاء الواجب وفي نصرة العدل والفضيلة ...

ومتى أدرنا أن الخلق لا يتكون إلا من الماديات وأن الماديات لا تتكون إلا من  
مزاولة عمل من الاعمال فمننا لهذه الخطوة من الاثر السكافي في تكوين الاخلاق  
العالية ذلك لان مراقبة سير الطفل ومنعه من تكرار أى عمل سيء يضمنان لنا سلامته  
من أن تتكون له الماديات السيئة ومتى سلم من الماديات السيئة لم ينشأ فيه الخلق السيء  
بحال من الاحوال ...

وبينما نحن نراقب أعمال الطفل التسمية مراقبة دقيقة وبينما نحن نحول بينه وبين تكرار

ذلك العمل السيء حتى لا تكون له عادات سيئة فلا يتخلق بأخلاق فاسدة ...  
 بينما نحن كذلك في خططنا السلبية نعلم الناشيء الفضيلة من جهة أخرى قترفع له من  
 شأنها ونسبح بحمدها ومجدها ونسجع الاحداث الذين تحيل نفوسهم لها وتظهر عليهم علاماتها  
 ولا ننأى تقدم للاحداث النصيح والارشاد ونذكر لهم من مزايا الفضيلة ونمرة الاخلاق  
 النافذة ما يخلق عندهم عشقا والولوع بها . والمعلم في هذه وفي غيرها مما يقدمه لتلاميذه من  
 وسائل التربية الخلقية إنما يقدم للناشئين «شلا» من تربيته هو . فلا ينسى المعلم أن يكون  
 على الدوام أمام تلاميذه صورة النبوغ وصورة الفضيلة وما أكثر ما تكتسب الفضيلة  
 بذلك ذكر الاستاذ مالا بر ( إن من يتوهم بأن الناشيء يبقى غير عارف بأسرار  
 الرجولية هو من الغاية بمكان لأن الشاب لا يلبث أن يتعلم من بعض أقرانه الذين هم  
 أعرف منه بهذه الأمور إن لم يتعلم ذلك من والديه أو معلميه فلا مخصصا هي أعرف بالزمن  
 الذي يجب أن تنصح فيه لا بنها بما ينبغي له اتناؤه واجتنابه من المفاسد والمعلم أقدر من  
 غيره على تثبيت هذا النصيح وبيان قيمته الذهبية ولكن معظم الوالدين والمعلمين يتساهلون  
 في اسداء هذه النصائح وينفلون عن قيمتها ويتخذون من تجامل ابنائهم بالذيلة وما يترتب  
 عليها من المفاسد حجة على سكوتهم )

والخلاصة ان مراقبة الناشيء في سيره أمر ضروري للحيلولة بينه وبين تكرار أي  
 عمل مشين حتى لا تتولد لديه العادات السيئة وتصير له أخلاقا فاسدة . فزاوله العمل  
 وتكراره يكون عادة والمادة تكون خلفا . قال الاستاذ ولهم جيمس في شرائع نشوء  
 المادة وتأثيرها في تكوين الطباع والاخلاق ما يأتي :-

« فلو نسئ للاحداث أن يملأوا أنهم لن يكونوا في مستقبل العمر سوى مجموعة عادات  
 لتنبهوا إلى سلوكهم قبل أن يتصلب عودهم فيستحيل عليهم تقويم ما اعوج من أخلاقهم  
 وهيات أن يرد ما فات فكل فرد ينجح بيده الثوب الذي يرتديه وبين المنزل الذي يأويه  
 فما من فضيلة ينشأ عليها أو رذيلة يتأداها إلا وتنقش فيه أثرا لا يحى مدى العمر لأنها  
 تكون قد جرت في عروقه ودمه فلي هذا المبدأ يصبح السكر لئله البشر برشفه الكأس  
 وراء الكأس وفي شريعة الطبيعة ينشأ ملاك الانسانية بمكرمة بعد مكرمة يبدئها للناس



وهكذا يقوم السياسي المحنك بإدامة النظر والبحث في الأمور السياسية وهكذا الشأن في العالم الكبير والفيلسوف المحقق . وما هي إلا ساعة في العمل تلو ساعة حتى تسنح الشقة من خيط يمد خيط ويبني الجدار من حجر فوق حجر فمن سعي في سبيل الجد خطوة بعد خطوة فلا بد أن يحصد يوماً ما زرع ويحني ما غرس بما لا يقب الندم حتى إذا ما فجع عينه ذات صباح ورأى السعد خادمه والمجد يحفه بين أقران يسودهم وإخوان يملوهم أيقن أن اعداد نفسه للاخلاق الفاضلة منذ نومة أطفاله كونه له عادات الجد وسمو الاخلاق ما جعله الآن قرير العين هادى البال »

ويقينا أن الحياة في جلتها يستحيل أن تكون حياة قيمة إلا إذا أسست وبنيت على الاخلاق الثمينة فلا اخلاق هي حقيقة كل شيء فاما من عمل - صفيرا كان أو كبيرا إلا - وللاخلاق العامل الاول في نجاحه أو فشله

وأنى للرجل أن تظهر فيه صفات مكارم الاخلاق إذا لم تنطبع صورها في ذهنه منذ نومة أطفاله وإذا لم يتعودها منذ الطموله ومن ثم يظهر لنا ضرورة أخذ الأطفال بمزاولة الاعمال الطيبة وممارستها حتى تتسكون فيهم العادات الطيبة وهي قوام الاخلاق ووسيلة ذلك أن يكون سارك الابناء على أساس إدراك المثل الاعلى الذى يطل عليهم على اللوام في المنزل والمدرسة

فلذا تعتمد المربي الاحساسات الطيبة الشريفة في نفس الناشئ بأرف عرض عليه مواضيع الاشفاق على الانسان والحيوان وانه ألى مواضع الرحمة والمواساة والعفو عند المقدرة ومساعدة الضعيف واشترك معه في أعمال البر والاحسان وعوده الصراحة في القول وحرية الفكر والشجاعة الادبية وأبده عن كل ما يمت هذا الشعور عنده كان قد مهد السبيل لارقي تربية خاتمة ننشدها .

ودرس الدين فرصة للعالم قل أن تسنح له في أى درس آخر فلم تكن الأديان في مجموعها إلا وسيلة لمعرفة الحق الأعلى والخلق الأعلى والمثل الأعلى لكل نظام وتشريع . ألم تقل الأديان بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ؟ أليس فيما قررته من حرمة التمايئ والكبائر وفي بيان ما يترتب على التدنس بها من العقاب الشديد في الآخرة دليل على مبلغ

عناية الدين بالاخلاق ؟...

فمن درس الدين الصحيح تتعلم التلاميذ الحدود العامة فيتيسر لهم أن يردوا إليها أعمالهم كاحترام الدماء البشرية لإلحاق مع بيان الحق الذى تهدر له وحذر تناول شيء مما كسبه الغير لإلحاق مع بيان الحق الذى يبيع تناوله واحترام الاعراض مع بيان ما يباح وما لا يباح واستنباط ثمره الصدق والأمانة والوفاء بالعهود وإنجاز الوعود والرحمة بالضعفاء والاقدام والاعتراف لكل مخلوق بحقه وحرية بلا استثناء...

وفي درس الدين الصحيح يحمل المعلم تلاميذه على تحويل أهوائهم وأطماعهم إلى ميول شريفة ورغبات سامية ومقاصد نبيلة آخذاً في ذلك كله من الترغيب والتحذير..

والخلاصة إن الاخلاق الفاضلة هي السر في تفوق فرد على آخر يتساوى معه في الثقافة العقلية ويرى سبب أن الخير هو ما يعين الانسان على الاستمتاع بحياة مزدهرة سعيدة فهو لا يعرف حقاً ولا باطلاً ولا خيراً ولا شراً كما تلقنه المصور أو كما يعرفه الفكر والوضع ولكن الخير عنده ما أثمر وأنتج...

ويظن أن الناس مخطئون في تقدير الخير والشر لانهم إنما يقدرونه بأفئسة اجتماعية خاصة لانحراف خاطيء غير صحيح . ومتى فهمنا أن سبب أحد أشياء المذهب النفى أدركنا وجهة نظره في هذا الصدد...

على أنه ليس من شك أن المنفعة نشوة تملك على صاحبها النفس وتهيء له أحياناً من أسباب التناول ما يجعله يقبل على الحياة ليحرص عليها ويسعى جهده في تجميلها واعزاز عناصرها بدعائم التفكير والبقاء..

ومن ثم رأى أنه يجب أن تنمو القواعد الخلقية على أساس التسلاؤم مع الاشياء المحيطة بنا التي نعيش فيها والتي نستمد المنفعة..

وحيث أن الاطفال لا يدركون نتائج أعمالهم وجب ضبطهم وحسابهم على كل ما يخالفون فيه النظام الطبيعي حساباً يتلاءم مع هذه المخالفة وقد أبان سبب أن العقاب الطبيعي هو الجزء العادل الذي يجب أن ينال الاطفال في حالة المخالفة كما تراه في الفصل التالي...

## ١٢- العقوبات التأديبية والجزاء الطبيعي «سبسر»

بيننا فيما سبق أنه بفضل سياسة اللين والحزم يمكن أن تقوم المحبة ويقوم الاحترام بين المعلم والمتعلم فالحجة من جانب المعلم . والاحترام من جانب المتعلم . ومتى أفلح المعلم في توليد هذا الشعور خضع الناشئ للمعلم خضوعاً أساسه المحبة وغايته الطاعة على أن المعلم - على الرغم من ذلك لن يهدأ باله بسبب أنه قد يجد في صفوف تلاميذه من يجروء على المخالفة ويميل إلى العصيان ولذن لا بد من وضع مقياس خلقي تقاس به أعمال الناشئين فأما من سمت نفسه ونما خلق الطاعة فيه وحسنت أعماله فله الحسنى وزيادة وأما من جاهر بالعصيان وسادت أحواله وحاد عن طريق الصواب فله الجزاء والعقاب . ومن هنا نرى أنفسنا أزاء موضوع خطير في التربية يتعلق بتقرير مبادئ «الجزاء» من ثواب وعقاب علي اننا نرى على كل حال - أن لا يبدأ في استخدام الجزاء كوسيلة للتهديب الخلقي إلا بعد أن يتكون للناشيء حسه الخلقي فالطفل لا يفهم معنى الجزاء ولا يدرك ثمرته مادام حسه الخلقي لم يتكون بعد ! وللمعلم في هذا الموضوع الخطير آراء شتى وأفكار متشعبة . أما العلامة «سبسر» فله - على وجه الأخص - رأي شائع في هذا الموضوع أخذه عن (روسو) - وعلى الرغم من محاولته التدليل على وجهة رأيه إلا أن رأيه مع ذلك لم يسلم من أكثر من اعتراض وجيه بسبب غلوه وأغراقه في الاعتماد على (الجزاء الطبيعي) دون غيره من العقوبات التأديبية .

ولا شك أن لروسو الفضل الأول في إثارة اهتمام العلماء «الجزاء الطبيعي» فهو أول من نادى به ولعل «سبسر» أول من آمن بدعوته إيماناً كاملاً حمله على التبشير بهذه الدعوة في غلوه وإغراق زاعمائه أردد العقابات وأدق الأحكام ما كان ملائماً لسنن الطبيعة وكما رأيناه يؤسس وجوده إصلاحه نظام التربية على أساس التطابق لنماوس الطبيعة كذلك نراه هنا في صدد موضوع العقوبات التأديبية يلجأ إلى تأديب الطبيعة وعقابها ناعياً على الآباء والمربين طرقيهم التأديبية المخالفة للجزاء الطبيعي معترضاً أشد الاعتراض على أولئك الذين يعدلون بأي نوع من العقوبات عن الجزاء الطبيعي القويم . وقد أغاض في إثبات هذه الحقيقة تمثيلاً

وبرهاننا بما لا يبقى لتغيره بيانا...

وقد رأينا أن نكتفي بذكر أهم مبادئه في ذلك البحث متوخين التحليل والايجاز والنقد  
استسهل العلامة « سبنسر » بيانه في هذا الصدد بذكر أمثلة عدة تدل على أن  
الطبيعة وحدها كفيلة بتوقيع العقاب الزاجر علي كل من حاد عن جادة الصواب وخرج  
عن حدود العقل والنظام...

فالآلم الذي يحسه الطفل المتجمل المائثر يفتله « سبنسر » عقابا طبيعيا زاجرا يردعه عن  
التجمل ويملئه ثمرة التأني والتريث . والآلم الذي يتولد عن القبض علي الجريزاه ( سبنسر )  
عقابا رادعا ودرسا نافعا يحمل المخاطر على عدم العودة الي المخاطرة والى النار المحرقة والوخز  
الذي يصيب اللاعب بالشوك والآلم الذي يملئه الحذر والحيلة من الاصابة...

ويستدل العلامة « سبنسر » بهذه الامثلة علي أن خير سنة تتبع في تأديب الطفل  
أن يكون جزاء الطفل المذنب من جنس جنايته فأما الضرب وأما التوبيخ وأما الزجر  
في مثل تلك الحالات فمقوبات لا قيمة لها لمخالفتها السنن الطبيعية للجزاء الطبيعي ولبعدها  
عن المساس بنوع الذنب الذي اقترفه الطفل فهي في الواقع لها من الضرر أكثر مما لها  
من النفع...

ونحن لا ننكر ما في ( الجزاء الطبيعي ) من الوجاهة والاعتبار لكننا لا نوافقه علي  
غلوه واسرافه واغراقه في الاعتماد عليه ولكي نصور مبلغ اسرافه في هذا الصدد رأينا  
أن نبين ملتسمين الايجاز ما ذكره « سبنسر » في مزايا ( الجزاء الطبيعي )

وسترى من خدة عبارته كيف يرى سبنسر في الجزاء الطبيعي المثل الاعلى للقتصاص  
العادل « اعلم أن هذه العقوبات على قدر الذنوب لأن خف الجرم لأن الجزاء وإن تقل الاثم اشتد  
العقاب فإن عثر الطفل من خرق وعجلة فصدمه صادم لم تنله الطبيعة من الألم أكثر مما  
يستحق وهذا من الطبيعة انصاف وعدل » ثم هو يري في الجزاء الطبيعي المثل الاعلى  
للعقاب الحازم الذي لا يصنفي الي استعطاف ولا تقبل عنده شفاعاة ولا يصيبه التردد  
والهزيمة عند التنفيذ ولا يتورع لتعلم او يفوقه عائق ما ..

« ثم لاحظ ايضا أن تلك العقوبات « الجزاء الطبيعي » متواترة متواصلة ماضية حازمة

مصمة لا يتورها تلثم ونصيب فلا تقي منها وافية ولا يموتها عائق وهي مع ذلك صانعة لا تنذر بوعيد ولا يسبقها تهديد فإذا شك الطفل أحبسه بقتاد وقع الالم فإذا عاد الشك عاد الالم وهكذا فإذا رأى الطفل من الطبيعة ذلك التصميم الذي لا ينصت الى استرحام ولا يصني الى استعطاف وقف عند حدود الثقل وآمن ونجا»

كذلك يرى (سبنسر) في الجزاء الطبيعي المثل الاعلى ليزان العدالة فلا تكيل الطبيعة بكيلين ولا تنظر الى الذنب بعينين وانما تكيل الطبيعة بكيل واحد للجميع فتحاسب الصغار والكبار على حد سواء

«ويزيد في فضل هذه العقوبات انها لا تقتص من الاطفال دون الكبار ولكنها زواجر وموانع تصرف الكبار كذلك عن طرق العناية الى سبيل الهدي حين لا يجد الانسان والده يردعه ولا مؤدبا يرشده فترى الفتى المأجور على عمل فتواني في آدائه وفراط في قضائه ينزع عنه العمل ويترك ليتجرع من الضر والعاقبة الكاس التي ملأتها يده . والرجل الخفاف وعده يفقد طوراً من فرص اللهو وتارة من فرص الجد ما يسوءه فقده ويمحزنه فوته . والتاجر الذي يزيد على المبتاعين ثمن بضائمه يوشك أن يفقد غالبهم فيوفقه الطمع عند حده . وهلم جرا»

ولمنا نحن صنما حين نورد هنا صورة مما ذكره في هذا الصدد وسنعرض لها بعد ذلك لنحاول أن نبين ما فيها من غلو وسنحاول أن نحدد ثمرة الجزاء الطبيعي حين تفرق بين الجزاء الطبيعي البصير والغير البصير . . .

ذكر سبنسر فيما ذكر أن عقاب المبدد للأشياء لها وضم ما تفرق منها «اذ أنت تنظيم التبديد هو ما يجب أن يعقب تبديد المتظم» وهذا حسن وجميل متى كان لم الشيء أمراً ميسوراً وتنظيمه كما كان في حيز الامكان . وذكر أن عقاب المفسد الاصلاح والحرمان من تناول تلك الاشياء التي أفسدها ومنعه من الاستمتاع بها . وذكر ان عقاب المتأخر عن موعد مضروب الحرمان من ثمرة العمل الذي كان يقتضيه ذلك الموعد المضروب (فالتباطؤ يستوجب فقد فائدة كان يحرزها الجهد المواظب ليزوق التواني مرارة تباطئه) فيحرص في مستقبله على انجاز كل ما يكلف به)

هذه الامثلة التي ذكرها العلامة «سينسر» أراد أن يستدل بها على قيمة الجزاء الطبيعي وفاته أن هناك شواهد أخرى تجعلنا في شق أحيانا من الاعتماد على الجزاء الطبيعي في التهذيب الخلقي ونظن أن سينسر لا يحفل أن الولد الذي يكسر آنية ويلصق القلعة بالخادم كذبا وبهانا لم تحرك الطبيعة ساكننا لتأديبه .

لم يقف العلامة «سينسر» عند حد بيان ما تقدم بل أسهب في ذكر الامثلة الشتى والشواهد العدة لجرائم الاحداث الشائعة مقررا لكل جريمة عقابا طبيعيا زاعما أن هذه الجزاءات الطبيعية خير بكثير مما يفرضه المربون على ابنائهم من توبيخ وزجر وضرب وشتم غير أننا نلاحظ أن سينسر كان محدود النظر في احصاء جرائم الاطفال فكل ما أورده من الامثلة لا يخرج عن حد ما يرتكبه الاطفال أحيانا من اللعب البريء أو الاهمال الغير المتعمد أو العناد الغير المقصود فمهما حدث من الشر بسبب ما يرتكبه الاطفال لا يتضمن منكرا خلقيا ولم تكن هذه الهفوات غاية في ذاتها بل هي وسيلة قصد بها ارواء شهوات الطفولة . بيد أن هناك بعض الجرائم الخلقية التي هي وليدة نزعة الشر والتي يقصد مرتكبوها إبذاء الغير حيا في الشر

وليس معنى هذا اننا لا نؤمن بمزية العقاب الطبيعي أحيانا بل نحن ممن يرون ضرورة وجود علاقة بين الجرم وبين العقاب حتى اذا رأى الناشئ انه لم ينل من العقاب إلا كسب يده كان جديرا أن يبصر عدل الجزاء وخلقيا أن يتجنب سبب ما أوقع عليه العقاب فيعود متبصرا في العواقب .

فليس ثمة من ينكر ما للجزاء الطبيعي من قيمة في تهذيب الاخلاق وما له من فضل على غيره من العقوبات التأديبية الاخرى لكننا نرى مع هذا أن نظام اترية كنظام الحكومة كلاهما يجب أن يكون ملائما لطباع الحكوميين وهذا القول الذي جاء ضمن أقوال سينسر يقف أمام العقاب الطبيعي كاعتراض يمكن أن يوجه للذين أسرفوا في الاعتماد على الجزاء الطبيعي في كل ذنب من الذنوب وأنهم من الآثام وفي كل حالة من الحالات فالطبيعة لا تميز بين الطباع المختلفة وعدم التمييز لا يجعل العقاب ملائما لطبيعة المذنب .

أرأيت أن أحد الاحداث يرتكب جرما كالذي ذكره في أشته وكان فلان غليظ القلب

وانصب عليه العقاب الطبيعي وهو نفس العقاب الذي يقع على غيره من الاحداث الودعية متى ساقته الظروف الى ارتكاب نفس الجرم ولذن فالطبيعة لم تكن بصيرة فلم تميز بين الطباع النافرة والطباع العادئة ولم تجعل لكل منهما عقوبة تلائم كل طبع من الطباع ومن ثم نرى صفة العدالة التي كانت ملازمة للجزاء الطبيعي زالت في هذا الطرف وآية ذلك أن هذا الجزاء قد أساء الى اثنين مختلفين في المزاج والطبع والاحساس ودرجة التأثير به لاساءة متماثلة ومن هنا لم يكن الجزاء الطبيعي عادلا بحال من الاحوال

أو ليس في ذلك دليل على عدم صلاحية الجزاء الطبيعي لجميع الحالات التأديبية ؟  
أو لا يدعو هذا النقص الذي رأيناه في الجزاء الطبيعي الى تهذيب كل جزاء طبيعي بما يلائم طباع المذنبين وظروف ذنوبهم ولأن اتحاد الجرم ؟

ولسنا نقصد من توجيه هذا الاعتراض أن نحط من قيمة الجزاء الطبيعي في التهذيب الخلقي أو أن نرضى بتفضيل العقوبات التأديبية القاسية عليه لكننا نريد جزاء طبيعيا بصيرا يميز بين أمزجة المذنبين ويراعي تفاوت طباعهم واحساساتهم ودرجة تأثرهم فيحسب لكل هذه الفروق حسابا قبل تقرير العقاب مهما اتحد الجرم

ولا يمكن للجزاء الطبيعي أن يكون بصيرا أو مميزا إلا إذا استمد بالبصر من عين المؤدب البصيرة والتمييز من ملاحظته الرشيدة

ولبس من الصواب في شيء أن تقرر عقابا طبيعيا لكل ذنب من الذنوب لتوقيعه بنصوصه على جميع المذنبين على حد السواء دون أن نلاحظ تباين أمزجتهم واحساساتهم ودرجة تأثرهم بالعقاب وبهذا وحده يكون في الجزاء الطبيعي البصير للمتادين قصاص عادل وعقاب رادع ودرس نافع ولم يكن العقاب في يوم من الايام غاية وانما هو وسيلة لزجر المذنب وردع الغير ..

ومتى كان الزجر والاصلاح هما الناية من العقاب لا الايلاء والانتقام نرى أن ملاحظة الطفل وارشاده قبل الوقوع في الزلة أمر تحته أصول التربية ..

فالحيولة من غير شك واقية له مما عساه يحدث له من الضرر الطبيعي المتوقع ...  
ومهما قيل في أن الحيولة تحرمه ثمرة التجربة الا انها تدفع عنه آلام خطئه من

جهة أخرى ...

على أن الحيلة التي تقصدها مجرد تحذيره من سوء العاقبة فإن أطاع فبها وإن أبى كانت عاقبة هذا الإباء ما يستفيدة من التجربة ...

ولهذه الخطة فضيلة أخرى إذ يمتد الناشئ حرص مربيه على منفته وسعيه دواما في دفع الضرر عنه إذ رأى أن مخالفته أمر مريبه كانت مؤدية الي أسوأ النتائج ومن هنا يتمود الطاعة ويستمع الامر والتحذير ويدرك ان هذا التحذير لم يكن الا لفرط اشفاق المربي عليه وحرصه على مصلحته .

ومتى كان العقاب وسيلة لزرع المذنب وردع الغير فإن وجدت وسيلة ناجحة غير ايقاع الالام بالمذنبين كانت تلك الوسيلة خيرا وأبقى وأنفع وأصلح .

ولعل أميز ما نراه في كلمة ( سينسر ) عن الجزاء الطبيعي ذلك الاعتراض الذي اعترض به على جماعة المعلمين والمربين الذين يتوعدون الاحداث ولا يتفقدون من وعيدهم لا كلا ولا جزءا . ونحن نجزم بصحة رأيه في هذا الصدد عن علم وتجربة « فن أخطر سقطات التربية عدم الثبات على رأى لما يسبب ذلك من زيادة الجرائم فأفسد المؤدبين وأضرهم من لا يكاد يرى رأى حتى ينبذه أو يمزم العزم حتى يتركه قراة أبدا يهدد ولا يفعل ويعاقب على الذنب بعينه طورا بالعنف وتارة باللين كما توحى اليه الالهواء القلقة الخفاقة ..

وإذن فلتسكن الملاحظة الصادقة دليل المعلم في كشف هفوات الاطفال قبل الشروع في اقترافها وليسكن النصح والتحذير والارشاد كافيا في ترغيب الابناء عنها وبهدم منها . ولتسكن للمصيبة سببا في فرض العقوبة ولتسكن العقوبة بقدر الامكان - وليدة المصيبة ولتسكن صورة العقوبة تتناسب لا مع الجرم فحسب بل تتناسب كذلك مع طباع المذنب وظروف ارتكابه الذنب وأثر العقوبة المفروضة في تهذيب نفس المصيبة . وليسكن التنفيذ حازم لا تشوبه هوادة أو تردد فهذا نستطيع ان نرى في الجزاء الطبيعي البصير المثل الأعلى للعقوبات التأديبية الزاجرة والتي تساعد على نجاح التربية الخلقية ..



## ١٣ - نظام التربية البدنية عند سبنسر وأثره في تنشئة الفرد

والتربية البدنية قسم هام من أقسام التربية ...

وأقسام التربية ثلاثة - بدنية . وخطية . وعقلية .

وليس لهذه الاقسام الثلاثة ترتيب نسبي على حسب الاهمية مجزوم بصحته بل لا يمكن في الواقع فصل هذه الاقسام بعضها عن بعض كما لا يمكن التربية الحققة أن تعتمد على قسم أو قسمين مع اغفال ثالث الاقسام ذلك لان هذه الاقسام الثلاثة مرتبطة بعضها ببعض تمام الارتباط ولا يسهل على الباحث اثبات التفاضل بينها ولا تتم تربية المرء تربية كاملة الا بهما جميعا ...

وللتربية البدنية شأن عظيم في نظرية التربية عموما ...

والتربية البدنية عند سبنسر لا يقصد منها مجرد الالاب الرياضية بل هي نظام صحي واف يتناول المأكل والملبس والرياضة البدنية على أن هذا النظام لا يختلف لا كثيرا ولا قليلا عما أشار إليه الاطباء في قانون الصحة إذا استثنينا أسلوبه الخاص بنقده نسق التربية البدنية الذي كان مؤلوا في عصره ومخالفته كثيرا من القوانين الصحية التي جعلت رأيه في الغذاء موضع اعتراضات شتى ويحبل إلينا انه كان في هذا الموضوع سائرا على نسق العادة والتقاليد ...

فقد استهل هذا النقد - كما هو شأنه على الدوام - بمجلة منكرة على اغفال الناس شأن تربية أجسام أبنائهم في حين أنهم يمنون كل العناية بتربية أجسام حيواناتهم وعزا ذلك للاغفال الذي جهل الناس بشمرة التربية البدنية في حياة الانسان وعمله ومخالفة السنن الطبيعية في هذا المقام ...

ويري العلامة سبنسر هنا - كما رأى في التربية العقلية والخطية - أن مخالفة الناس للسنن الطبيعية ومقاومتها أو ارهاق الناس اياها سبب كل خلل وفساد واضطراب كل نظام وكما جعل مبلغ اعداد المعارف للمعيشة الكاملة مقياسا لقيم المعارف جعل الشهوة وهي لسان المعدة مقياسا لبيان ما يحتاج إليه الطفل من أطعمه كما ونوعا في أنسب وقت

فأما السكية فهو يرى أن الآباء بحرمان أبنائهم ما يشتهون إنما يضطرون الأبناء إلى سلوك معيب من حيث إرهاب ممداتهم بالأكل كلما سئمت لهم القرص واحتجبت عنهم عين الرقيب .

ولأن قيام الآباء في وجه الحاجات الثريزة يضر الأبناء من حيث لا يشعر هؤلاء الآباء وكذلك الحال مع الآباء الجهلاء الذي يحضون أطفالهم على الإزدیاد من الطعام زاعمين أن الاكثار من الغذاء يؤدي إلى نمو الإبدان .

ونحن لا نشك في أن سياسة الغلو والتطرف فاسدة في كل شيء بسبب ما يحدث لها من رد فعل فحضر الاطفال على الاكثار من الغذاء يسبب لهم الملل وخمود الشهوة ، ونظام الحرمان يولد في نفوسهم الشره ويسبب لمدمتهم التخممة .

« فالاكثار بعد هفوة الآباء لا الأبناء » على حد قول سبنسر .

ولأن قيل أن جعل الطفل بالصالح يدعو إلى اتباع سياسة تحذيره وحرمانه فإن ما تنتجه هذه السياسة من الأذى والضرر أخطر مما تنتجه سياسة تركه لحاجاته الثريزة . ومهما كنا لا نشك في أن الشهوة خير دليل الإنسان في غذائه لكنها يجدر بنا أن نراقب الاطفال وبخاصة في السنين الأولى لاخذ الحيلة والحذر .

أما نوع الغذاء فيعتمد « سبنسر » على غزارة الطعام ودسامته ولذلك لا يرى في أكل النباتات وحدها من ( خضر وبقول وثمار ) طعاما صالحا يولد القوة والشدة كما يولدها أكل اللحوم ويستدل على رأيه هذا بما نشاهده من ضعف الحيوانات التي لا تنفذ إلا بالنباتات في حين أن الحيوانات الأخرى آكلة اللحوم أعظم قوة وأشد بأسا وهنا أسهب سبنسر في ذكر أقوال جامعة مشفوعة ببعض الشواهد وضرب الأمثال وعمل الموازنات بين حيوان وآخر وبين طبقات المال والفقراء وطبقات الاغنياء زاعما أن ما يراه بينها من اختلاف في القوة والصحة يرجع إلى تباين غذائهما في مادته ودسامته

أما نحن فلا نوافق على هذا الرأي ونرى فيه شيئا كثيرا من الاسراف والغلو فقوة البنية لا ترجع دائما إلى مجرد جودة الغذاء وما نحسب أحدا في شك من أن هناك ظروفًا عدة تحيط بالمرء فيكون لها الأثر الفعال في تكيف قوته وتهيئة صحته . وأول هذه الظروف

في نظرنا «الوراثية» وما يتخلف عنها من قوة أو ضعف ومن مناعة أو استعداد لمرض ومنها طبيعة الاقليم ومنها مقدار المجهود البدني أو العقلي الذي يستلزمه عمله المكلف اداؤه ومنها الامراض العرضية التي ابتاتته وغير ذلك من العوامل التي لها دخل في تقوية الجسم أو اناهاكه ولا ندرى كيف ينصح «سبنسر» الآباء بأن يجعلوا غذاء ابناءهم من اللحوم والحلوي على حين أن قليلا من علم وظائف الاعضاء يفهمنا نتيجة فعل الاغذية المركزة على خلايا أجسامنا

على أنه قد قامت اعتراضات طبية كثيرة ضد الافراط في الغذاء وخاصة في أكل اللحوم ونظن أن ذلك أصبح من المسائل الطبية المألوفة مما لا حاجة لنا إلى الاستشهاد بأقوال الأطباء ويكفي أن نشير إلى ما حدثنا به الدكتور «شرومف» في هذا الصدد من أنه إذا كان الافراط في الأكل من الاخطار الكبيرة فإن الاغذية المركزة كاللحم والسكر بتصد التقوى وتحسين التغذية أشد خطرا على الصحة . نعم أن تلك الاغذية التي تعتبرها مقوية توجد لنا قوة فحس بسعادة جسمية ولكنها سعادة مؤقتة هي كضرب السوط ينزل على الحصان المتعب فيجعله يجري قليلا ثم ينحط بعدها المخطا لا قيام له منها...

ومتى عرفنا أن العبرة ليست بالقدر الذي يتعاطاه الانسان من الغذاء بل بما يمثل من هذا الغذاء في الجسم وبما يتحول منه الى عناصر ضرورية لنمو الجسم وبقائه إكتفينا أن يكون غذاء الاحداث قليلا، وغزيرا، وسهلا، ومتنوعا، قليلا في كميته وغزيرا في مادته، وسهلا في هضمه، ومتنوعا في عناصره ..

وليس ثمة مانع من أن تكون الشهوة دليلا في تناول الغذاء مع الحيلة والحذر لميول الطفل وظروفه وعاداته الشخصية وحرارة الجو وبرودته ومقدار الجهد الذي قام به الناشيء قبل الغذاء السابق ومن أي مادة كان ذلك الغذاء السابق لمعرفة ما يحتاج إليه من الزمن لهضمه مع ملاحظة أن العمل الحثي يحرق قليلا من المواد الغذائية وعلى ذلك فالذين يشتغلون بقولهم يجب عليهم الترفعظ من الاكثار من الاكل ولتكن في هذه الحكمة البليمة الأساس الصالح والحصانة «نحن قوم لا نأكل حتى نجوع وإذا أكلنا لا نشبع» أما اللبس فقد عاب «سبنسر» على الناس الباسهم الاطفال الملابس الخفيفة ابتغاء تودم

الخشونة والتنفف فهو من هذه الناحية يخالف كثيرين من أئمة التربية أمثال (النزالي) و (لوك) فالاول يدعو إلى أن يعود الطفل الخشونة في الأكل والملبس والثاني يقول «إن أول ما يجب أن تنبه إليه عناية المربين ألا يغالوا في تدفئة الاطفال بالملابس والادثرة الثقيلة صيفا وشتاء فان الوجه عند الولادة لم يكن أقل احساسا أو أضف تأثرا بظواهر الجو من بقية أعضاء البدن ولكن التعود وحده هو الذي أكسبه القوة على احتمال البرد فلو أن أعضاء البدن عامة عودت في بدء أمرها أن تتعرض للظواهر الجوية كما عود الوجه لكانت جميعها مثله في هذا التحمل فان العضو ينمو على ما عود»

أما نحن فنميل إلى أن تكون الملابس لا لغرض وقاية الجسم من أقل برودة أو أقل حرارة ولكنها تكون لوقاية الجسم من التعرض للبرد الشديد والحر الشديد حتى يتعود الطفل مقاومة بعض المؤثرات الجوية فتتولد في الجسم المناعة التي تدفع عنه أذي بعض تلك المؤثرات

ولعل أفضل ما نراه في رأي «سبنسر» عن الملابس تلك الحملة الجريئة التي حملها على مجازاة اهواء الزنى المصري المخالف للشروط الصحية ونحن نجزم بمب مثل هذا السلوك عن تجربة وعلم وإيمان وليس ثمة شك في أن ملابسا لا تقا بحسن الهندام وملابسا لصحية الابدان خير من ملابس يلائم الزنى المصري ويخالف الشروط الصحية . هذا وقد نلخص (سبنسر) الشروط الصحية للملبس بما لا يخرج عما يجيب به علماء الصحة عن وصف الملبس الصحي .

أما عن الرياضة البدنية فبرى «سبنسر» أن حرمان الاحداث من اللعب والمرح جريمة ضارة بهم أما التمرينات الجسدية التي تعمل على آلات مخصوصة وتجري على أصول موضوعة ففي نظره غير كافية لرياضة الطفل لاذ أنها لا تقوم مقام اللعب والمرح فانها تنمي بعض الاعضاء وتهمل البعض الآخر وتارة تورث بعض الاعضاء جحدا يفقد ثمرتها . وهي من ناحية أخرى تشبه سائر الاعمال التي يقوم بعملها الانسان مضطرا مجبرا فلها من الملل والسآمة ما لغيرها من تلك الاعمال التكليفية . على حين أن الجري الذي ينساق اليه الناشئ بطبيعته لتحقيق رغباته واللعب الذي يندفع اليه من لقاء نفسه مع زملائه خير وأصلح من ذلك ..

وخلاصة القول يرى سبنسر أنه من الضروري أن تقتزن التمرينات الجسدية بالألعاب  
المألوفة التي تنزع إليها طبيعة الأطفال لئلا أن كل رياضة بدنية مقصورة على تأدية تمرينات  
(الجباز) و (الصولجان) وما شابهها تحت ضغط المعلم لا تتحقق الغاية السامية من التربية البدنية  
وقد عالج «سبنسر» في آخر رسالته موضوعا على جانب عظيم من الاهمية بين فيه  
اسباب ضعف الذرية القاصرة للطبقة الراقية عما كان عليه أبائهم في حال طفولتهم وعزا هذا  
الضعف إلى اجهاد ذهن الناشئ حتى يبلغ به أقصى غاية الاعياء والواقع أن مجرد النظر  
إلى صحة أبناء الجيل الحاضر نراهم لا يبنفون أباهم قوة وحدة ولا يحاكونهم قدرة وجلدا  
على الرغم من سوء نظام معيشة الجيل الفابر واستواء أمر المعيشة الآن . ولعلنا جميعا نشترك  
العلامة سبنسر في أن خطه الارهاق التي ينشأ عليها الاحداث في عصرنا الحالي هي أهم  
اسباب ذلك الضعف فانها خطه ناكبة عن الهدي لئلا تأملها

وقد ساق هذا البحث إلى الطعن على جدول ترتيب الدروس القائم على أساس ارهاق  
الطفل بمواد الدراسة في اليوم المدرسي وارهاقه في المنزل بمذاكرتها ومراجعتها حتى لم يعد  
من أوقات الرياضة والغذاء والنوم إلا ساعات معدودة . ولعل البلاء على هذا الارهاق  
كثرة التزامهم على الاستمتاع باليسر المادي والترفيه ولو وجه المربون عنايتهم إلى تنمية روح  
التعاون بدل التنافس لحلت الاطباع الدمية والعملية مما يرفع الاسرة والامة والابسانية  
جماه محل الاطباع المادية للمنفعة الذاتية . ومتى سبق الطالب في عمله بروح ملؤها النشاط  
المقرون بالاعتدال ضمن لنفسه الفوز والصحة . وقد ختم العلامة (سبنسر) رسالته بما ينم  
عن ميله لخدمة النوع الانساني فانكر على الانسانية أن تترك شخصا يرهق نفسه زاعما  
بحق . أن الانسان لا يملك حتى هذا التصرف فان ارهاق جسده أو عقله قد يكون من  
عوامل ضعفه فهو بتصرفة هذا لا يؤدي نفسه فحسب بل يورث ذريته ضعفا تنم منه  
الاجيال القادمة فليفكر المربون في هذا لينموا روح الاعتدال في نفوس أبنائهم حتى يوغلوا  
في عملهم وسيمهم برفق وتؤدة « فان النبات لا أرضا قطع ولا ظهرا ابقى »

## الكتاب الرابع

### مكانة سبنسر بين المبرزين اثر نزعة في الحياة المادية

١ - المؤزنة بينه وبين سبنسر واستلترى

عرفنا أن العلامة سبنسر وإن لم يكن في الواقع صاحب منهج جديد في التربية فقد كان مهذبا لأصلح الأصول والمبادئ ومرتباً بأرشد الوسائل وأقرب الأساليب محللاً مزايها وميئنا خصائصها بعد أن قلبها على كل وجوها واستخدمها في كافة مواضع نظره وتفكيره معتمداً في إيضاح آرائه على أصول ثابتة وقواعد منتجة في علم النفس... فجاءت رسالته تهذيباً لجملة من المبادئ الصالحة في التربية أثارت اهتمام رجال التعالم وأعجابهم بها وتقدم إياها بعد أن أيقظت في نفوسهم لذة البحث والتحقيق العلمي فيما كتب فمنهم من آمن بصحة آرائه فاهتدي بهديها ومنهم من رأى فيها غلوا فاعترض عليها . على أنه ليس في وسع أحد من هؤلاء ولا من هؤلاء أن ينكر ما كان لها من الاثر العميق في قلب نظام المعاهد العلمية حيث انتعشت فيها العلوم الطبيعية الاتعاش كله فنمت الحياة المادية باتعاشها وارتقت الكشوف العلمية مما ساعد على ترقية الحياة وتربيتها . وعلى الرغم من أن العلامة سبنسر لم يتصد لتقدراً خاص من آراء أئمة التربية ولم يناوئ مذهبا معيناً من مذاهب المربين فقد آثرنا أن نبين ما بين آرائه وآراء غيره من وجوه التشابه والتناقض متوخين في ذلك نهاية الإيجاز .

أما سبنسر فقد تابع باستلترى متابعة دقيقة وسار على هديه في أكثر آرائه وقام بهذيب جملة من مبادئه فكان الأستاذ باستلترى منكراً لدروس التلقين والاستظهار داعياً إلى استخدام الحواس في فهم المبادئ وجعل الملاحظة أساس التربية والتعليم . فلما جاء سبنسر وقرأ ما كتبه باستلترى عن نفسه وما كتبه غيره عنه واطلع على

مجهودات باستلتزى التى بدت على تلاميذه الذين تخرجوا على طريقته ادرك القوي العظيمة الكائنة في طبيعة الطفل وعرف الاساس الذى يثير هذه القوة وينمىها وفصل ذلك الاساس على مقتضى القوانين الثابتة في علم النفس فوضع مبادئه التى اسلفناها وفيها كثير مما اشار اليه الاستاذ باستلتزى . وإن قيل عنه انه كان زعيم الحركة النفسية على حين أن سبنسر كان زعيم الحركة العلمية الحديثة فلا يفوتنا ما بين الحركتين من الخصائص المتحدة في مبادئها وفي غاياتها وفي أساليبها .

فلقد كانت كتاباتها تبنى بأوضح مبادئ ونواميس الطبيعة في التربية وكانت كتاباتها تبنى بدراسة غرائز الطفل وميوله الطبيعية ونشأته العقلية كما كانت كتاباتها كارهة لتعليم اللغات والآداب بطريقة ملء الحوافظ وشحن الدهن بها ثم مطالبة الاطفال بحفظها واستظهارها فاهمات كتاباتها ذاك الاسلوب المخالف لناموس الطبيعة وجعلت كتاباتها تمرين الحواس مبدأ ، وتقوية الملاحظة وسيلة ، وانماء القوى غايه ، فنير الاتجاه من درس اللغات والاداب لدرس الاشياء والعلوم الطبيعية ومهما تمقنا في البحث لاظهار وجه الخلاف بينهما فانا لا نجد إلا في ناحية أخرى بعيدة عن المبادئ لا تتمها بحال من الاحوال واعماهي خاصة بعمل كل منهما ذلك أن الاستاذ باستلتزى زاول مهنة التعليم نفسه فكان معلما قديرا وأسس المدارس لبث تعاليمه واجراء تجارية بيد أن العلامة سبنسر لم يكن معلما يوما ما فلم يزاول مهنة التعليم قط لكنه كان نقادا جريئا ومهذبا دقيقا الى جانب هذا كان فيلسوفا اجتماعيا خطيرا .

فنحن نرى مما تقدم أن الحركة الاولى ونمى بها الحركة النفسية قامت على اساس الدعوة لجعل نظام التربية مبنيا على احكام صحيحة من علم النفس فقامت الثانية ونمى بها الحركة العلمية الحديثة بتفصيل مبادئ هذه الدعوة ونشر أساليبها وتميم استخدامها في تدريس جميع العلوم والفنون .

## ٢ - الموائمة بين سبنسر وهربارت اللذان

وعلى الرغم من أن ( هربارت ) من أئمة التربية الحديثة ومن أشياع الحركة النفسية في التربية فرأيه يخالف العلامة سبنسر في حال العقل الانساني وطريقة تكوينه زاعما

أن الطفل لا عقل له حين يولد ( ومثله في ذلك كمثل الغزالي ) فذهب إلى أن العقل نتيجة التربية في حين أن سبنسر يؤمن بالوراثة والفرز والميول الطبيعية وليست التربية في نظره إلا وسيلة لا يفاظ القوى الطبيعية الانسانية والعلامة هر بارث يخالف العلامة سبنسر في طريقة ترتيب العلوم فجعلها الاول علوما كونية تتعلق بمظاهر الكون ، وعلوم اجتماعية تتعلق بواجب الانسان نحو أخيه الانسان ونحو خالق الانسان ، في حين أن سبنسر جعل ترتيب العلوم مبنيا على قيامها في أعداد الانسان للعيشة الكاملة فذهب الاول كما ترى تهذيب محض حتى قال ( إن غاية التربية جميعها يمكن التمييز عنها بكلمتين هما « تهذيب النفس » أما مذهب الثاني فادي طبيعي كما رأينا .

وهناك وجه شبه بينهما من ناحية مارسمه كل في فن التربية .

فالاول وضع مراتب الدرس الحسن التي قيد بها المعلم ففاقه عن استنباط طرق جديدة للتعليم والثاني وضع القواعد العامة للتدريس فهدى المعلم بأصولها وتركه حرا في الأخذ بمبادئها والتوسع في تطبيقها وكلاهما يعتمد علي جعل الدرس مشوقا جدا غير أن هر بارث يميل الي جانب الاعتدال في حين أن سبنسر يبدو على رأيه في هذا الصدد شيء من الاسراف والتلو

### ٣ - الموازنة بين سبنسر وروسو

وكما سار سبنسر وراء الأستاذ باستتزي في أصول صناعة التدريس فقد سار وراء روسو في تقرير ( الجزء الطبيعي )

وعلي الرغم من أن رسالة سبنسر في التربية قوامها آراء روسو فلم يذكر سبنسر في رسالته كلمة واحدة تشير الي خضوعه لنزعة روسو وكان خليقا به أن يشير الي ذلك ( ١ ) وقد بينا فيما سبق كيف أن سبنسر تأثر بصيحة روسو تأثرا كان باعثا من البواعث على تكوين نزعة الخاصة لكننا على الرغم مما كتبه الباحثون في مدد هذه الموازنة من أن سبنسر سار على منهاج روسو ونحا نحوه فقال « بالتربية الطبيعية » التي أشار بها روسو في كتابه ( اميل ) لا نري مناصا من الاعتراف بما يشتهر من خلاف في وجه النظر



نعم انسا نؤمن باعتماد كليهما على الناموس الطبيعي ونؤمن بتشبع كل منهما بروح واحدة أملت عليها الآراء والافكار تلك هي روح حب الطبيعة والايمان بتمامه ناموسهاو كمال منهاجها غير أن الطبيعة عند روسو في غالب إشارته اليها ما في الوجود من نبات وحيوان وجاد فإذا ذكر التربية الطبيعية الفاضلة فإنه يدعى بها تلك التربية التي تؤخذ عن الاتصال الشديد بما في الوجود والتي تنجم عن ملاحظة النشء ما أودع في الطبيعة من أسرار وجمال ومزايا بيد أن « الطبيعة » عند سبنسر في غالب عباراته ما أودع فيها من نواميس مضبوطة وقوانين ثابتة وما أودع في النفس الانسانية من غرائز وميول فهناك فرق فيما رسمه كل وهناك فرق فيما سته كل .

ولعل هذا الفارق على رأى الأستاذ (كبير) ' جاء من ناحية أن « روسو » لم يدرك نظرية النشوء والارتقاء في حين أن سبنسر لم يكن معاصرا لمحتقيا فحسب بل كان هو نفسه أحد الباحثين فيها والساعين في تطبيق كل تدرج اجتماعي على قوانينها وأساليبها ولعل الذين يرون « سبنسر » وليدا لصحة روسو لا ينسون ما بينهما من خلاف؟ ونظنهم لا يجحلون أن روسو كان حائقا على العلوم والمعارف زاعما أنها أفسدت على الناس تصورهم شر افساد »

في حين أن سبنسر حاول أن يرتبها ترتيبا يدل على شدة عنايته بها وايمانه بما لها من فضل في تثقيف العقل وتنشئة الفرد .

واللهم لا ينسون أن روسو كان حائقا على المجتمع زاعما أنه مصدر افساد كل طاهر بيد أن العلامة سبنسر كان اجتماعيا بطبيعته عاملا على رقي الجماعة الانسانية ويلوح لنا أن حظ روسو من الحياة كان من اكبر اسباب سخطة علي الجماعة المحيطة به .  
أولم تركيف كان روسو يريد أن يتزع الطفل من جماعة بل ومن أسرته فجاءت خطته في التربية وهما أو حلما لأن أمكن تصوره فليس في مقدور معلم تحقيقه ؟! بيد أن خطة سبنسر في التربية هي الخطة المدرسية النظامية الملائمة للسنن الطبيعية .

قال فاجيه ( أن طريقة روسو طريقة صناعية بحتة لا تقوم إلا كما تقوم قصور الوهم فلا يمكن اعتبارها إلا تصورا جتونيا ورواية وهمية )

وقال الدكتور محمد حسين هيكل ( وقد رأينا إن ما يلجأ إليه روسو من الوسائل الصناعية يجعل هذه العزلة في الثرية وهما من الاوهام كما يجعل تربيته أبعد عن الطبيعة من كل تربية سواها )

وقال ( فيلن ) ( فهل تري هذه الطريقة - طريقة روسو تؤدي حتما بالتلميذا . لكشف العلم بدل أن يتعلمه ؟ هذه فكرة ليست مقيدة وهي غير ممكنة ! )

هكذا نرى روسو يرسم طريقة وعرا ليس من السهل السير فيه والاعتماد عليه أما سبنسر ولأن رأياه كثير الصخب على نسق التعلم الذي كان مألوفاً في بلاده فإنه قام بعمل مفيد في تهذيب قواعد التدريس وأصول التربية من غير أن يخرج الي طريق غير مألوف أما في الاخلاق فقد اتفق كل منهما على أن تقوم قاعدة الخلق على أساس التلاؤم مع الاشياء المحيطة بالطفل وعلي أن يسهح الجزاء بالطفل لا كأنه جزاء بل كأنه نتيجة طبيعيه لعمله ...

لهذا يجوز لنا ان نقول ان كليهما يمثل طرفا من نواحي التربية مخالفا للطرف الذي يمثله الآخر ...

ولما كان العلامة سبنسر ممتازا بقوة ذكائه وغزارة علمه وزخاجة فكره اعتمد على العقل والملم والاستقراء في حين كان روسو مسوقا بوجدانه متقادا لمواطنه حتى أثر أن يسترشد الانسان بشعوره على ان يتقاد لقله علي أن كليهما كان ثائرا فروسو كان ثائرا على المجتمع لما أصابه منه من طرد ونفي وتشريد وتمذيت فشب روسو حاقدا عليه كلها لمدارسه وتعاليمها مؤمنا بأن السعادة في العودة الي الحالة الطبيعيه الساذجة

في حين أن سبنسر كان ثائرا ضد نسق التعليم بسبب مآرآه في هذا النسق من قصور يجزه عن تأهيل الفرد للعيشه الكاملة ويحول دون سيادة الحرية ويموق الجماعة عن تثبيت وتحديد اركان التوازن المؤسسة على العدالة فلا يؤدي الي التدرج الاجتماعي في الارتقاء ولأنه فلا ول كان يجهر بما يشعر به الناس والثاني كان يجهر بما يفكر فيه الناس .

## ٤ - الموزن بين سبسر وابن خلدون

وهنا لا نكون مبالغين إذا قلنا أن كثيرا من آراء العلامة سبسر التي وردت في رسالته جاءت على صورة مطلية مصقولة من بعض آراء وأفكار العلامة ابن خلدون فها هي مقدمته - ونعني مقدمة ابن خلدون - بملأ ناحية من نواحيها فصل طويل في التعليم وطرقه ( فليرا جها من شاء أن يفت عليها )

أما نحن فقد اكتفينا بأن نشير إلي رموس تلك المسائل الشبهة بما كتبه العلامة سبسر أشار ابن خلدون في الفصل الخامس من الكتاب الأول « فصل في أن الصنائع لا بد لها من المعلم » إلى ضرورة جعل الملاحظة أساس التعليم وإلى ضرورة البدء في التدريس من البسيط إلى المركب وإلى الاعتماد على طريقة الاستنباط في الوصول إلى الحقائق وتحصيل العلوم وأشار إلى الاجال في البداية ثم التفصيل بعد ذلك والاعتماد في أول الامر على الامثلة الحسية الكافية ثم الانتقال بعدها إلى استنباط القواعد والتعاريف وحذرنا من املاء تعاريف والقوانين الكلية في أول الامر وقد عرض إلى ترتيب العلوم فجعلها ضرورة لكسب البيش وكالية تنوافر فيها دواعي الترف والثروة ( فصل في أن الصنائع إنما تكمل بكمال العمران الحضري وكثرته )

وكانت آراؤه في النظام والتأديب المدرسي شبيهة بما قام في نفس سبسر فأشار إلى ضرورة التنويع والتغيير بين درس وآخر لتخللها فترات الراحة خوف الملل والسآمة واللامية ورأي في ارهاق الذهن لمواصلة العمل ضربا من ضروب المفسدات المملكت الانسانية<sup>٢</sup> ونظن أن في بيان ما أشرنا إليه يوضح لنا كيف أن كثيرا من المعاني والصور التي قامت في ذهن العلامة سبسر كانت قد تواردت امثالها إلى ذهن العلامة ابن خلدون قبل أكثر من خمسة قرون .

١- راجع الفصل السادس من الكتاب الاول - فصل في أن كثرة التأليف في العلوم عائقه عن التحصيل ص ٤٨٩ و ( فصل في أن كثرة الاختصارات المتفرقة في العلوم علة بالتعليم ) ص ٤٩٠

اما في العقوبات التأديبية فقد اعتمد بن خلدون كما اعتمد سبنسر - على سياسة الملاينة والملاطفة وانكر كلاهما وسيلة الشدة والملاطفة<sup>١</sup>

اتذكر ما نقلناه عن سبنسر في هذا الصدد حين قال ( الحق يقال ان النلطة مجلبة للنلطة والرفة مدعاة الرفة ومن هو مل بالقسوة أو شك أن يكون غاليا ومن عومل بالرحمة فلا يبدو أن يصبح رجيا والاستبداد العنيف سواء كان في حكومة التزل او حكومة البلاد جذير ان يدعو الي ارتكاب الجرائم )

وقال « ان الطفل يحق على والده ويمتته اذا وقع منه العقاب مباشرة بالضرب او بالحبس فيلجأ الي الكذب في الهفوة التالية » نرجو - بعد أن أوردنا ما أوردنا - أن يكون وجه الشبه بين ارائهما ظاهرا مبينا .

#### • - الموزنه بين سبنسر والفرازي

يتناعد الكلام في الاخلاق كيف أن التباين الخلقى والعقلي كلاهما يرجع الي خضوع الناشي لمؤثرات داخلية ومؤثرات خارجية . فاما الاول في ماورثته من غرائز وميول واستعدادات واصبح محكوما بها نسبيا وأما الثانية فهي التي جاءت من ناحية التربية والبيئة وغير ذلك من الطوارىء الخارجة ومن ثم نرى لقيفا من الناشئين ينفردون بميول واستعدادات دون غيرهم قترى إنسانا متفوقا في التصور ضيف الحافظة بيد أن آخر متفوق في الحافظة ضيف التصور هذه المشاهدات التي رآها القائمون بأمر التعلّم والتربية كانت علة انشقاق المربين فذهب بعضهم إلى أن الاخلاق في الانسان فطرية موروثه فهي لا تتغير ولا تتحول . وذهب آخرون على التقيض من هؤلاء أن لا أثر في فطرة الانسان ولا في طبيعته من الاخلاق والغرائز وأن كل نفس بشرية تولد طاهرة خالية منها بتاتا وليست الاخلاق في نظر هؤلاء إلا ثمرة أثر البيئة والتربية والطوارىء الأخرى الخارجة وعلى زعم هؤلاء نرى أن التشكل الخلقى ليست له أسباب وراثية مطلقا . أما نحن فترى أن الناشيء خاضع من غير شك في تكوين أخلاقه وتنمية مملكاته إلى كلا المؤثرين . خاضع

إلى ماورثته عن أبويه من اعتماد خاص في تلك للملكات يؤهلها إلى النمو في حدود الاستعدادات والميول وخاضع إلى نوع التربية التي يدرج عليها والبيئة التي يلزمها ولعلنا نكون على مقربة من الصواب إذا قلنا أن أثر الوراثة ظاهر من ناحية الملكات الانسانية وأثر التربية والبيئة ظاهر من ناحية التكوير الخلقي في أى صورة كانت .

فهما كنا نؤمن بتوارث الفرائز توارثا يطبعنا بطابع خاص فلا يمكننا أن نقف جامدين أمام فضل التربية في التهذيب والصقل .  
ومهما كانت قابلية النفس البشرية للتطور والتأثر بعامل التربية كبيرة فليس في الامكان مقاومة الفرائز الفطرية المستكنة في تلك النفس .

ولعل النزالي رحمه الله يميل إلى هذا الرأي الأخير الذي نرجحه . فليس أمامنا قول صريح يدل على انكساره أثر الوراثة وعمل الفرائز فإن من ينكر ذلك لا ينجس على الطفل من ارضاعه ثدى امرأة معها كان حسها الخلقي ضعيفا وإن قيل لنا كيف لاتضمون الامام النزالي في حظيرة المنكرين الوراثة والفرائز وهو يقول ( والصبي أمانة عند والده وقلبه الطاهر جوهره فقيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما ينقش ومائل إلى كل ما يمال به إليه )

نقول ردا على ذلك إن هذا القول لا يحملنا على التأكيد بأن النزالي رحمه الله عليه كان منكرا للوراثة والفرائز انكسارا بانه في كان يؤمن أن في الطفل خاصية التأثر بما يحيط به وبما يقس منه . فهو من هذه الناحية يؤمن إلى بأثر الوراثة والفرائز وإلا فن أين جاءت للطفل هذه الخاصية ؟ لا نزاع في أنها جاءت عن طريق الوراثة وعلى كل حال فالنزالي غامض في ذلك بعض الغموض علي حين أن سنفسر واضح كل الوضوح من حيث ايمانه التام بأثر الوراثة وأثر الفرائز وأثر الميول الطبيعية في تشكيل تربية النشء مما قلم على تأييده علم النفس بالمشاهدة والاستقراء .

وهناك فارق آخر بينهما من ناحية وجهة نظرهما في التأديب الخلقي فالنزالي يعتمد على رياضة النفس وتذليلها والحيولة بينهما وبين شهواتها وهو في ذلك لينحس وينحني ( جبري لوك ) في هذا الصدد .

ولعل الباحث يري بعض الشبه في آرائها من ناحية الغاية بالتربية الجسمية فكلها  
يثير اهتمام المربين بها وكلها يعول عليها وكلها يمتد الارهاق ويصخب على وسائل  
الاجهاد العقلي ...

وقد سبق لنا أن عرفنا ذلك عن العلامة سينسر والآن نعرف ذلك عن الامام  
الغزالي حين يقول ( ينبغي أن يؤذن بعد الانصراف من المكتب أن يلعب الناشئ ابا  
جيلا ليستريح عقله من تعب التعلم بحيث لا يتعب في اللعب ) .. الي أن قال ( فارهاق  
الطفل الي التعلم دائما يمت قلبه ويبطل ذكاؤه وينقص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في  
الخلاص منها ) ( راجع كتاب رياضة النفس وتهذيب الاخلاق )

أما التربية الخلقية فقد كان الامام الغزالي رحمه الله أسبق من العلامة سينسر في بيان  
تكوين الاخلاق الفاضلة من طريق تكوين العادات والمحافظة على سلوك الاحداث  
فكلها كان يدعو الي الحق والفضيلة، فأما الحق عند حجة الاسلام الامام الغزالي فهو  
ما جاء به الدين الاسلامي القويم وأما الحق عند سينسر فهو ما أنتجه العقل الانساني من  
طريق الملاحظة والحس والبحث علي أن تؤيده القوانين العلمية الصحيحة بالدليل والتجربة،  
ونحن نرى أن لا خلاف بين الوحي في مصدره والعلم في أوليات قضاياه لان الوحي جاء  
بحقائق ألقيت في روع واحد من الناس امتاز عن غيره بسمو نفسه وعلو كعبه أختبر لأن  
يلين الرسالة، ومبادئ العلوم حقائق ألقيت في روع أنفس من الذين أدمنوا التفكير  
وأطالوا البحث وجالوا بنظرم في درس الكون فاهتدوا بمقوله المباديء العلمية الصحيحة  
فبثت الدين والعلم شيء واحد هو الشخصية المنوية والحالة الروحية للانسان وما  
وقر في صدره من سر خفي مصدره الوحي أو الالهام فاذا كان الدين في أصله موهوب  
بالوحي، فالعلم في أصله موهوب بالالهام، وكلا الوحي والالهام فيض إلهي أو نتيجة  
هداية الشاعر .

ومن ثم نري الفضيلة عند الامام الغزالي مكسوة في ثوبها الديني المهيب جعل أساسها  
التقرب الي الله تعالى ووسيلتها الرياضة والمجاهدة .

في حين أنها عند سينسر مكسوة في رداها الاجتماعي الخطير فجعل أساسها التدرج

الاجتماعي في الارتقاء ووسيلتها التربية الصالحة المطابقة للسفن الطبيعية في الوجود .  
 فإذا وازنا بين أسلوب الامام الترمذلي وأسلوب العلامة سبسر في التعليم ألقينا أسلوبين  
 مختلفين ينقص أحدهما الآخر .

فالأول - وهو من أشياع التربية القديمة يعتمد على التلقين والنظر ، ولعل مادعت  
 اليه الضرورة من تحفيظ الناشئة القرآن والاحكام الشرعية تحفيظا لا يمسسه البحث في  
 الشبهات والاعتراضات ماداموا في حلقاتهم العلمية الاولى هو من أسباب اعتماده على خطلة  
 التلقين والاستظهار .  
 في حين أن الثاني - كان تابعا في أسلوبه لرأي يكون القائم على أساس الاستقراء .

#### ٦ - صمعة سبسر وزها في الخطط العلمية والتعليمية

صاح العلامة سبسر صيحته وثار ثورته على نظام التربية الذي كان مألوفا في عصره  
 وأعلن في غير خفاء ما في ذلك النظام من قصوره يجره عن إعداد الفرد ( للعبئة الكاملة )  
 وأبان مآثره له من الاراء والقواعد الكفيلة بسد هذا النقص لتحقيق أشرف الغايات  
 وأحليب الثمرات من تربية النشء .

فهل أحدثت ثورته انقلابا في مرامي التربية وفي مناهج التعليم ؟  
 وإذا كان الامر في نظرنا كذلك فإلي أي حد نال ذلك الانقلاب من دعائم الاساليب  
 والمناهج القديمة ؟

وهل وصلت تلك الصيحة الي ما وراء حدود بلاده ؟  
 وإذا كانت وصلت الي ما وراء تلك الحدود فأى الأثر كان أكثر تأثيرا بها وتسليما  
 لمبادئها واتباعا لارشادها وتقدير الأسلوبها ؟

هذا ما نحاول أن نعرض له الآن ونريد أن نتبينه فأن أدركنا من الصواب شيئا  
 أو بعض الشيء فلا يكون هذا إلا من توفيق الله لنا فما عملنا إلا محاولة ومحاولة ليس إلا  
 ونحن نرجو أن نكون على هدى في محاولتنا هذه .

ومهما توخينا في بحثنا بطرائق البحث العلمي التي تقوم على النظر والموازنة والتفكير والاستنباط مع استبعاد الاوهام التي تسلط على الباحث لاعتبارات دينية أو سياسية أو نفسية فلن نطمح بأن يكون عملنا معصوماً من خطأ التقدير لكن أماننا مسألة واحدة تبنت فيها الأقدام تلك هي أن الباحث عن الحق له أجر محاولته عن الحق وصل ولم يصل على هذا الاعتبار نذكر ما عن لنا من الآراء في صدد ما وجهناه لأقنسان...  
الاسئلة محاولين أن يكون في ذكره شيء قليل من الحق ومن الصدق ...  
أما عن رسالة سبنسر في التربية فهي في مجموعها عمل جليل كان له من الأثر في الحياة التي نعيشها الآن ما لا يستهان به ...

واذا كانت مشكلة التربية تنحصر في السؤالين الآتيين :-

١ - ما الذي يجب أن يتعلمه الناشئ من العلوم؟ ...

٢ - وعلى أي أساس يجب أن تشاد صناعة التعليم؟ ...

فقد عرض سبنسر في رسالته لحلها وحاول أن يكون في إجابته واضحاً منطقياً مبدل

قليل من النلو والاسراف (١)

على أن سبنسر لم يعرف برسالته التي كتبها في التربية وأما شهرته العظيمة التي جاءت من بحوثه العلمية العميقة في فلسفته الانشائية أو كما يسميها البعض « التركيبية » هي التي أثارت اهتمام الناس برسالته التي نحن بصدددها ...

وفي الواقع ليست رسالته في التربية هي كل ما كتبه سبنسر ولا هي خير ما أخرجته للناس وليست هي خير ما كتب في هذا الموضوع لكن سبنسر صاحب العقل الراجح الكبير الجبار خليق بأن يحمل الناس على درس كل ما كتبه ..

ولوح لنا أن رسالته في التربية اكتسبت شهرة من مكانته العلمية بين العلماء والفلاسفة قبل أن تكسب شهرة من وجهتها الفنية ...

هذه الصفحات القلائل التي كتبها سبنسر إذا قورنت بآلاف الصفحات التي نخطها يراع في تفسير العالم وكشف أسرار النواميس الطبيعية مثالها كمثل جزرة صغيرة



تأثية في محيط مؤلفاته الضخمة (١)

على أن رسالته لا تمدو تطبيقاً واضحاً لنظرية النشوء والارتقاء ...  
قرأ رجال التربية والتعليم هذه الرسالة وأنعموا النظر في قراءتها وكان الناس قد نجح  
لديهم فضل الكشف العملية والاختراعات الحديثة وأحس الناس هذا الفضل حين  
أدركوا ثمرة هذه الكشف وعرفوا قيمة هذه الاختراعات من حيث استخدامها لمنفعة  
الإنسان فاستطاع أن يستغل مظهر له من قوي هذه الاختراعات في تسهيل أعماله وترتين  
شؤون حياته وإعداد وسائل الراحة والفائدة وتذليل الصعاب وتنمية ابواب اليسر المادي  
وقد فهم الناس أن هذه الاختراعات ثمرة بحث العلوم الطبيعية وسنسر يرفع في  
رسالته شأن العلوم الطبيعية إلى قمة العلوم كافة ويوجه نظر الرين إلى العناية بدراسها ومخبرها  
في المعاهد العلمية ومن ثم شعر الناس بأن رأياً من آراء سنسر يسوقهم حتماً إلى ارتقاء المدنية  
التي كلفوا بها فأنجذب فريق من الناس إلى هذا الرأي وكان أشدهم ميلاً لهذا الرأي أولئك  
الذين يتبنون من الحياة مجرد حفظ الذات وجلب المفعة والاغراق في نعيم المدنية الحاضرة  
فأما الذين يبنون بالحياة الروحية وأما الذين يرون أن الحياة الكاملة لا تتم إلا بالتهذيب  
الخلاقي الذي يقوم على ضبط النفس يراضتها فقد مالوا عن رأي سنسر ووجهوا إليه من  
الاعتراضات ما لا يستهان به .

وهناك فريق آخر رأى أن العيشة الكاملة لا تتم إلا مع الاستقرار والطمأنينة،  
وهو يرى أن هذا الاستقرار وهذه الطمأنينة لا يزال الوصول إليها بعيداً في العالم حقائق  
لما تكشف بمدور العقل الإنساني لا يزال يبحث محاولاً كشفها والتحقيق العلمي ينتج كل  
يوم من اختلاف النظريات ومن تضارب الآراء ما يضطرب له العقل البشري اضطراباً  
يلؤه تشككاً وحيرة، وهؤلاء لأنجد سبيلاً إلى اقناعهم بأن تصور الذهن قد يعجزه  
عن الوصول إلى تلك الحقائق الخفية، فالجزم في نظرم عن معرفة كنه الحقيقة لا ينفي  
وجودها بل هم يرون أن هذا الجزم مدعاة إلى مواصلة الجهاد العلمي لاستجلاء علل الحقائق  
واستكناه خفاياها حتى تطمئن النفس إليها وترتاح عند الوقوف عليها، فهؤلاء كلفون

بدرس العلوم النظرية كذلك حتى تهدأ النفس الهائجة ويستقر العقل الحائر ، ومما صورت لهم استحالة الوصول الى ادراك بعض حقائق هذا الكون بما هو وراء الطبيعة فلن يجدى ذلك تقما معهم إذ يرون أن في الدرس والبحث وحدهما - وصل أو لم يصل - تفضية للذهن وفي هذه التفضية إغناء للملكات الانسانية والعمل وراء الأمل لا يقل لذة عن الفوز بذالك الأمل . . .

قال الاستاذ ولیم هرس رئيس دائرة التعليم في الولايات المتحدة في أحد أعداد مجلة التعليم الامريكية بأي تعليم يشير سينسر ؛ التعليم الذي يشير به هو التعليم الذي تستكمل فيه الميثة فكل ولديدخل المدرسة ينبغي أن يتعلم صناعة استكمال الميثة وعلى ذلك فلا يكون التعليم عنده ما يتعلق بحياة الانسان الروحية ولا ما يعمده لفهم الكون بل يرمي لحفظ الذات مباشرة على أن حفظ الذات لا يقتصر على مجرد تجهيز الفرد بمجاهاته المادية بل يتناول معرفة السلوك الواجب والوقوف على العوائد والتقاليد وآراء الناس في الحياة وغير ذلك من العلوم التي تمكن الانسان من أن يماشر من حوله معايشة ودبة اجتماعية فهذه المعرفة ضرورياً أيضاً لحفظ الذات والفرد الذي لا يتماون مع من حوله تمانوا يحمله على أن يشغل معه في مصلحة عامة يكون في عزلة قد مهد لجماعته سبيل التخلي عنه وعدم مناصرته وهنا يتجلى فضل الآداب والدين على الجماعة البشرية إذ ليس من شك في أن الغاية من دراستها تعليم المرء نظم الماملات فيخطب الناس بعضهم ودبعض ويتعد كل فرد عن اساءة الغير فهي وسيلة من وسائل حفظ الذات »

هكذا قابل بعض العلماء رأى سينسر في التربية فكان له أعوانا في تأييد مذهبه كما ظهر له نقاد ومعارضون ...

على أن معظم الاعتراضات التي قامت أزاء مناوأة مذهبه جاءت بسبب غلوه في رأيه والواقع أن معالاته ترجع الى أسباب يرى فيها المنصف بعض العذر فمتى أدر كنا كيف كانت في عصره وقبل عصره انصراف عن العلوم الكونية ومتى أدر كنا كيف كانت الدراسة الأدبية التي كان قوامها الاهتمام باللغات القديمة تملأ نواحي المنهاج الدراسي ومتى أدر كنا أن دراسة لغة لا نأخذها وسيلة للفهم غير دراستها لذاتها ومتى أدر كنا أن الطريقة

الأخيرة هي في الغالب التي وجه « سبنسر » سهام نقده اليها قلنا لعل هذا هو الذي دفعه الي الاسراف والتلو في تقرير مذهبه ...

ولما كانت الأثم تبين كذلك في تفسير الحياة الكاملة تبعاً لوجهة نظر كل منها رأينا اختلافا في تأثير كل منها بصيغة سبنسر ...

فهناك في الولايات المتحدة حيث استهواها اليسر المادي فلك على الناس كل مشاعرهم وعواطفهم نال العلامة سبنسر شهرة فاققة وثالت تعاليمه مكانة عالية لا تزال الي الآن باقية خالدة فجعلت للعلوم الطبيعية أوفر حظ في مناهجها العلمية ...

وهناك في فرنسا حيث استفوتهم المدنية القاتنة إذ بلغ الترف مبلغا أثار كوامن شهواتهم وظهرت الحضارة في ثوبها الفتان الخلاب انجذب اليها الناس وروأوا في الاستمتاع بلذاتها غاية الحياة مالوا الي تأييد العلامة سبنسر في دراسة العلوم الطبيعية بصفتها مؤدية حتما الي اليسر المادي من جهة والي الترف والنعيم من جهة أخرى وخيل اليهم أن العلوم الطبيعية هي أساس بناء المدنية الحاضرة وهي من ناجية أخرى الممول الوحيد الذي يزغزع أركان غيرها من العلوم التهذيبية ...

أما في إنجلترا ذاتها - مهيط سبنسر فقد كانت أقل اندفاعا وراء رأيه وأخف وطأة في هدم النظم القديمة وآية ذلك أن لدراسة اللغات والآداب مكانة سامية في جامعاتها الي الآن ...

وليس معنى هذا أنها أنكرت فضل العلوم الطبيعية التي قال بها العلامة سبنسر لكنها لم ترفيها الصمورة الجذابة التي تحول بينها وبين الدراسة الأدبية ...

وهناك في إنجلترا سبب آخر ننموا اليه عدم تغلب سبنسر على هدم دراسة الآداب واللغات ذلك أن إنجلترا من الأثم المحافظة على تقاليدها وعاداتها للدرجة ما فهي وإن تمشت مع التطورات الحديثة إلا أنها لا تجعل هذا النمشي قائما على أساس هدم القديم وإفناؤه فهي وإن وجهت عنايتها لدرس العلوم الطبيعية إلا أنها لم تخل عن نظامها المؤلف في دراسة علوم الآداب واللغات ...

هذان من جهة ومن جهة أخرى فإن لزعة سبنسر السياسية أثرا كذلك في نجاح

مبادئه وتعاليمه بأمريكا وفرنسا أكثر من نجاحها بين أهل بلده ذلك أن سبنسر كان يرى كما قدمنا أن الحرية الشخصية أساس يجب أن تقوم عليه كل النظم والقوانين ، فهو لذلك عدو للاستعمار وعدو كذلك للمذهب الاشتراكي إذ يرى فيها طغيانا على الحرية الشخصية ...

والأمة الإنجليزية - في مجموعها - بين نزعتين نزعة الاستثمار يدعو إليها الممولون وذوو اليسار ، ونزعة الاشتراكية يمس بها الفقراء والعمال ، فكان بين نزعتيهما وبين نزعة سبنسر هوة عميقة وفجوة واسعة على حين أن الشعب الأمريكي في مجموعه ، والشعب الفرنسي كذلك أقل تمصبا في تأييد هاتين النزعتين ...

#### ٧ - نصيحة سبنسر لليابان في منع التدخل للأجانب في شؤون اليابان

قالوا أن اليابان كانت ترقب رأى الدول في اشتراكها مع الدول الأوروبية فأرسلت البارون كانيكو الى جنيف ليتنازل عن حق اليابان في اشتراكها مع الدول الأوروبية عام ١٨٩٢ وكان هذا البارون قد قرأ كتب هربرت سبنسر وود أن يراه وجهاً لوجه ليسأله رأيه في بعض المسائل الهامة ، فلما توجه البارون الى إنجلترا ألح على سبنسر في مقابلته فسمع له ودعاه الى بيته واستمرت المكالمة الأولى ساعتين ثم ذهب البارون كانيكو الى جنيف وتلا مقالا بلغيا في مجمع الشرائع الدولية طلب فيه أن تأخذ اليابان بنصيبها في الاشتراك مع الدول الأوروبية وعاد ثانية الى إنجلترا يسعي لدى رجال الحكومة الإنجليزية في تحقيق أمنية بلاده وقابل سبنسر وهو ينتظر منه كل معاضدة فرآه على عكس رأيه إذ يشير عليه بأن تبقى اليابان منفصلة عن الدول الأوروبية وتقلب سبنسر بقوة حجته ثم كتب له الكتاب التالي وهذا تعريب بعض ما جاء فيه :-

« ويظهر لي أن المعاملات التي تفيدكم ولا تغفر بكم إنما هي المعاملات اللازمة لتبادل المحاصل الطبيعية وغير الطبيعية من صادرات وواردات فلا تمنحوا امتيازات لأثم أجنبية وخصوصاً الأثم التي هي أقوى منكم إلا ما كان لازماً منها لهذه المعاملات فاني أراكم أنكم تريدون من تقيح المعاهدات التي بينكم وبين دول أوروبا وأمريكا أن تفتحوا سلطنتكم

كلها للاجانب ولما لهم فساءت هذه السياسة لانها الضربة القاضية عليكم فاذا أردتم أن تعملوا ماسيحيل بكم فافرموا تاريخ الهند .

أنتيلوا لأحدى الدول القوية موطنيء قدم في بلادكم ومستندا يستندون إليه فتحول إلى الاعتداء عليكم بحر الزمن ويقضي الامر إلى وقوع النزاع بينها وبينكم فتشيع أن هذا النزاع إنما هو اعتداء منكم عليها فيجب أن تثار لنفسها منكم فتضع يدها على قسم من بلادكم وتستعمرها بآبائها وتتخذ قاعدة تحمل منها عليكم لاختضاع سائر السلطنة اليابانية ، نعم إنكم تجدون المصاعب العظيمة في تجنب هذا الخطر ولكن اذا منحت الاجانب امتيازات غير التي ذكرتها سهلتم عليهم ما يسمعون اليه .

ولتفصيل هذا الاجمال أقول جوابا عن سؤالكم الاول أنه يجب أن تمنعوا الاجانب من امتلاك أرض في بلادكم ومن استجارها إلى مدة طويلة وإنما تسمحون لهم باستجارها سنة فسنة وأقول جوابا عن السؤال الثاني امنوا الاجانب من التعدين في مناجم حكومتكم منها تاما لان ذلك قد يقضي إلى وقوع النزاع بين الأوروبيين أو الامريكيين الذين التزموا المبادئ وبين الحكومة فيستجد للالتزمون بدولهم ويطلبون منها أن ترسل الجنود لا نصافهم وإنماهم ما يطلبونه مما جاروا في طلبهم والمادة عند الأوروبيين أن يصدقوا جميع ما يقول وكلاؤهم وعملاتهم الذين في الخارج .

وأقول جوابا عن السؤال الثالث أنه يجب عليكم أن تبقوا تجارة سواحلكم في أيديكم ولا تجملوا للاجانب يدافيا أما الاصناف التي تأنيكم من الخارج ويباح للاجانب أن يأتروكم بها فليكن موزعوها والتاجرون بها في البلاد منكم لان الاجانب الذين يأتون بها إلى بلادكم ثلاثا يفضي ذلك أيضا إلى خصومات كثيرة تجر التعدي على أملاككم . أما سؤالكم الأخير المتعلق بالتزاوج من الاجانب وهو السؤال الذي يشغل علماءكم وساستكم وتعدونه من أصعب المسائل كما قلتم في كتابكم فليس في الواقع طبيعيا وجوابي عنه أن تمنعوا مزوجة اليابانيين والاجانب وهذه المسألة ليست من شأن الفلسفة الاجتماعية بل من شأن علم الحياة ( البيولوجيا ) فإنه ثبت من تراوج اصناف البشر المختلفة وتزاوج اصناف المجاوات المختلفة أنه اذا زاد الاختلاف بين الاصناف المتزاوجة عن حد معين كان

التاج ضعيفا وقد سمعت ما يؤيد هذا الامر منذ ساعة فقط فاني نازل هذه الايام ضعيفا على رجل معروف في الجبل وخير بترية المواشي وقد أكد لي انه اذا تزوج صنفان من النعم يختلف أحدهما كثيرا عن الآخر كان تاجها ضعيفا جدا وخصوصا في الخلف الثاني وهكذا يحدث بين البشر كما تروى في التولدين بين الهنود والاوربيين والسبب الفسيولوجي في ذلك على ما يظهر أن كل جنسين منها يختلف اختلافا عظيما في أصلها وفي أحوال الحياة التي اعتادها جاء تاجها فاقدا لمزايا كل منها غير صالح لحال من أحوال حياتها ومهما يكن من ذلك كله فوصيتي لكم أن تمنعوا تزواج اليابانيين والايانب وبناء على ما تقدم استصوب القوانين التي سنتها امريكا لتقليل مهاجرة الصينيين اليها ولو استطعت لقلت مهاجرتهم اليها ما أمكن وذلك لانهم اذا استمروا على المهاجرة فلما أن يحافظوا على قوميتهم ولا يزوجوا الامريكيين فيكونوا كالعميد بينهم وما أن يزوجهم فيأتي نسلهم ضعيفا فالنتيجة ضرر على الاجتماع الانساني في الحالين وصيرورة هذا الاجتماع فوضي وهذا ما يحدث اذا ترك الاوريون والامريكيون ليزوجوا اليابانيين فتري من ذلك أن وصيتي تقضي النزلة من كل وجه واختتم كتابي بما بدأت به أن تبعدوا الأثم الأخرى عنكم ما استطعتم»

وقد شعر هربرت سبنسر أن هذه الوصية قد تثير عليه رجال حكومته وتثير سنخط أبناء وطنه وهو لا يحب أن يفرضهم فرجا صاحبه أن لا يذيع هذه الوصية في حياته .  
( قلت اني أروم أن يمتي كتابي هذا سرا مادمت حيا ولكني لا أريد بذلك القول أن تكتموه عن السكونت « ايتول » بل أن تطلوه عليه ليحل محل النظر والاعتبار )  
ونحن نرى من هذه الوصية نزعة سبنسر في تأييد الحرية الشخصية فهو لا يريد قويا .  
يتمدي على ضيف ولا يريد ضعيفا يسلم مقاليد لقوى .

## ٧ - هل الالهيّة مسبوقة ؟

والآن بعد أن رأينا كيف نأوا العلامة سبنسر أشياح الثقافة الأدبية وكيف أثار اهتمام المآهد والجانعات بدراسة العلوم الطبيعية حتى غدت تلك العلوم تملأ أكثر نواحي المناهج الدراسية. هل - بعد كل ما تقدم - نستطيع أن نمول في انماء الثقافة العقلية وتهذيب نفوس النشء - وهما أسس غاية التربة - على دراسة العلوم الطبيعية واغفال ما عداها من لغات ، وآداب ، ووجدانيات ...

وهل انتجت التربية وفقا لرأي سبنسر في قيمة العلوم خير ما يؤهل المرء ويمده للعيشة الكاملة ؟ ..

وهل الحياة التي نعيشها الآن تدل على نجاح أساليب التربية في اعداد الانسان لمزاولة شئون الحياة ومواجهة الحقائق على أساس الاخلاص في العمل لترقية الانسانية من غير أن يحفل الانسان بأى اعتبارات أو أوها م أخرى قد تتسلط عليه ؟ .

لا نظن أن الاجابة على هذه المسائل بالسلب أو بالإيجاب يقره اجماع العلماء والمحققين بسبب تباين وجهة نظرم في سلوك الانسان واختلاف تقديرهم لقيمة الحياة التي نعيشها الآن أما نحن فلا ننكر بحال من الاحوال رقي الحياة التي نعيشها الآن في جميع مرافقها

حتى لنؤمن اننا نعيش في أزهي عصر انتعشت به الانسانية وبهنا أن روح هذه الحياة الممتدة بالتدوين والترف واليسر المادى هو العلم الطبيعي فالتقدم الذي نال دراسة العلوم الطبيعية - منذ نصف قرن - جرياً وراء صيحة سبنسر كان باعثاً على الاهتمام بالاعمال المادية وهذه

الاعمال بلا مراهمي قوام التدوين الحديث الذي ترتع في محبوبته ونعم في ظلاله فننذ ذلك الحين توجهت العناية الخاصة بدرس العلوم الطبيعية درسا عميقا وانكب المحققون على تحصيلها واستقرارها واستخدام قوانينها في اخراج المنشآت والمحترقات والاجهز قوالات وقد انجالت هذه الحركة العلمية عن كشف كثير من أسرار الكون والوقوف على

كنه النواميس الطبيعية وقطع مغالق الارض واخترق سحب الفضاء والتحلقت في الهواء ، وخوض احشاء البحار ، وقطع الغبافي والقفار فلب بذلك معارف الانسان بمجسات

الوجود وتجت له عظمة ( الذات الاقدس )

وغنى عن البيان أن استخدام المحترعات الحديثة خفف عن بنى الانسان عبثا ثقيلا طالما رزحوا تحت نيره وأنوا من ثقله فأخذت المصانع في اخراج الحاجات الضرورية والكالمية فلم يعد للعمل اليدوي كبير فضل في الانتاج ...

ألا ترى الحقول الزراعية وقد كان أساس العمل فيها يد الانسان كيف استعاضت هذه الأيدي بآلات الحث والرى والحصد البخارية ؟ ومهما قيل من أن سنة الترقى في السكون ساعدت على بلوغ الانسان هذه الدرجة من المدنية والتقدم فلا يفر عن بالنا أنه لو ظلت خفايا العلوم الطبيعية مجهولة لدى الانسان لبقيت الانسانية واقفة في جهاتها الأولى وهل كان يحلم أجدادنا بـ مثل النقل الحديثة ؟

وهل خطر على تخيلاتهم امكان اتصال الشعوب النائية بعضها ببعض وسهولة نقل علومها واخبارها وصورها وأصواتها في البر والبحر والهواء .

لا نخال ذلك إلا أمرا كان يحسب الانسان - قبل حدوثه - مستحيل الوجود : بل كان الانسان بالامس لقلة خبرته وضئف وسائله خاضعا في ترحاله واستيطانه الى الطبيعة وتقلباتها ومؤثراتها الخارجية أما انسان اليوم فبفضل غزارة معرفته بالعلوم الطبيعية وكثرة أجزته ووفرة مخترعاته أضحت قادرا على تحقيق رغائبه بتذليل كل صعوبة تعترضه في طريقه ومحو كل عائق يقف أمامه . فاختصب الارض بمدجديها ، وأثار الدجي بمد ظلامهسا ، وقتك بالجرانيم المؤذية بمد انتشارها ، وقبض على عنان البرق فجعله آلة لنقل افكاره وأخبره وبخر الماء ، وحلل الاضواء ، واستخدم تيار الكهرباء فغضمت له قوي الوجود بمد ان ازاح الستار عن كنهها وفص غلاف أسرارها وشاء أن يسخر تلك القوى في كل ما يريد ويشاء ...

هذا هو انسان اليوم وكأنه من خلق جديد لم يصل الى ما وصل إليه الا بفضل انكبابه على دراسة العلوم الطبيعية فعملته ما لم يعلم وهدته الى ما لم يكن يتعمأ لأجدادنا من قبل .

فبعد ان كان التقليد في المصور الأولى غاية ما نصبو إليه رغبة المامل سبقت الخطوات



الى حب استطلاع الحقائق فتولد شعور جديد لا يتف عند حد المأكلة بل يرمي الى التحسين والابتكار والتجديد وبعد أن كانت التقاليد والمادات لها قسط كبير في تدبير شئون المجتمع الانساني القديم صارت تدبيرها اليوم مؤسسا على القواعد والمبادئ والاصول

ويقينا ليس من رجل رشيد ينكر فضل العلوم الطبيعية في معرفة أسرار الطبيعة واستخدام قواها في تفح نبي الانسان وانما نروثهم وازدياد قواهم المادية التي عليها المول وخاصة في عصرنا هذا عصر (فور الاقوي) ومن ثم كانت حاجتنا الى العناية بفهم العلوم الطبيعية شديدة وعظيمة وحاجتنا الى أن يدرج احدائنا على أسلوب علمي عملي أشد وأعظم ولكن على الرغم من ثبوت فضل العلوم الطبيعية فقد يرى المتشائمون في المدينة الحاضرة عنصرا يقود الانسانية الى الشرور والفساد والانحطاط الخلقي زعماء منهم أن المدينة الحاضرة تحمل بين طياتها عوامل إبادة لها ونسوا أو تناسوا أن سنة الارتقاء تدحض هذه الزاعم على أننا لو سلمنا معهم جدلا بوجود نقص ومساوىء وشرور . فهي في مجموعها أخف وطأة على كاهل الانسانية وأقل اضرارا بها مما كانت تئن تحتها في العصور الأولى.

ومتي كانت ثقافة العقل البشري من أهم أغراض التربية فقد قام العلم الطبيعي بأكبر قسط في هذه الثقافة فكان أعظم وسيلة لتنمية الملاكات الانسانية إذ أنه يمول على المشاهدات الدقيقة والتجارب الصحيحة وتمرين الملاحظة باستخدام الحواس على أننا نريد أن يفهم قصدا مما قلناه في اظهار فضل العلوم الطبيعية فنحن لم نذكر ما ذكرنا ليهمل المربون شأن العلوم الادبية والوجدانية والاجتماعية بل نحن نميل كل الميل الى العناية بتلك العلوم ايضا فينبينا نرى العلوم الطبيعية ضرورية لا نناش الحياة المادية اذ نرى العلوم الاخرى لازمة كذلك لا نناش الحياة الروحية فالمعيشة الكاملة تستلزم امتناس الحياتين .

ومادامنا لا نجهل أثر التربية الحق في خلق الشعوب وانهاض الامم كان لا بد لنا من التساؤل عما يمتور نظام التربية في بلادنا من قصور يجهز عن أن يسير بنا الى المكانة الرفيعة التي تليق بمطمتنا النابرة وآمالنا الحاضرة ا

ولعل المشتغلين بصناعة التعليم والمهتمين على شئون التربية بما لجون (السألة) يترو وحذر من جميع نواحيها وأول هذه النواحي سبب اغنائنا الجانب الخلقي والجانب العلمي العملي

أما نحن فلا يسعنا في ختام هذه الرسالة استقصاء هذه الأسباب فذلك يحتاج إلى تأمل أطول وتحقيق أدق ، غير أن أهم هذه الأسباب التي تجعلنا مسوقين بغير شعور مننا إلى إهمال الجانب الخلقى كما يلوح لنا - إنما ما يرتكبه بعض المعلمين وبعض الآباء وبعض الأُمّهات من ستر عيوب الأطفال بدل توجيه ميولهم إلى الصالح مكتفين بحشو أذهانهم بالعلوم بدل كشف ملكاتهم ومكتفين بإبداء النصح بدل تقوية إراداتهم وتلبية حاجاتهم الغريزية فاضحى الناشئ لا يفقه من مجاهدته وكده في التعلم أن يكون عاملاً نافعا قائما بالواجب خير قيام بل يحصر همه في الارتقاء إلى المناصب وجمع الثروة من أي طريق كان حتى غدا الترض الأسمى من التعلم والتعليم نيل ( الاجازة ) التي تؤهل صاحبها إلى تحقيق أطماعه وشهواته .

ونحن وإن كنا لا نعيب على المتعلم أن يسيى جهده في الحصول على عمل يمكنه من كسب العيش لكننا نعيب على المتعلم أن تقف جهوده عند هذه الغاية دون أن تسمو نفسه إلى رفع مستوي ثقافته وإلى استخدام مواهبه وكفاءته في خير وطنه خاصة وخير الإنسانية عامة . ومن ثم كنا في أشد الحاجة إلى ما يثير في النفوس الاهتمام بمقاومة الشهوات الذاتية والاطلاع الشخصية من طريق تربية الوجدان وترقية الحس الخلقى ..

أما إذا بحثنا عن علة ضعف التربية في بلادنا من الجهة العملية أعنى من جهة تكوين رجال قادرين على مواجهة الحقائق وممدنين للنجاح في معترك الحياة وجدنا أن العلة الوحيدة ترجع إلى أننا ما زلنا ندرج على أسلوب ( نظري ) وكيف يرجي لمن يكلف بتدوين المعلومات ثم يطالب باستظهارها أن ينجح في أي عمل حيوي والمدارس لم تدبره على تمرين ملاحظته ولم تؤمه الاعتماد على نفسه .

والخلاصة لا بد أن تتوجه الأفكار خاصة إلى طريقة التعليم والتربية التي يجب اتباعها في تعليم وتهذيب ابنائنا تلميذا وتهذيبا مطابقيين لمميزات العصر الذي نمش فيه وملائمين للضرورات الحالية التي أوجدنا فيها مركزنا بين الأمم ومفضيين إلى تمكين أبناء الوطن من احتمال متاعب التزامم في الحياة ولا سبيل إلى ذلك إلا من طريق إصلاح عوامل التربية وأهمها في نظرنا ( الأسرة ) فهي التي تقوم بعباء التربية الأولى ..

نتم (المدرسة) وعليها أساس تنمية المواهب الطيبة وتقوية الارادة الصالحة . أو على رأي الاستاذ أحمد لطفي السيد مدير الجامعة وليست مسألة (محررونا) إلا مسألة (المدرسة) فقد تشهد تجارب الامم أن مجد الامة انما يقاس بمقدار ما انتجت (مدارسها) من أهل العلم والثقافة والإخلاق .

ومتى كانت الحضارة وليدة الثقافة . والثقافة وليدة التربية . والتربية وليدة الأسرة والمدرسة فنحن في اشد الحاجة الى جعل رؤساء (الاسرة) من افراد مهذبين ومهذبات يفهمون وأبجيجهم نحو تربية ذرائعهم . ونحن في حاجة الى (معلمين) مخلصين يقدرون قيمة التبعة الملقاة على عاتقهم نحو نهوض وطنهم بثقيف وتهذيب أبناء أمتهم واعدادهم للتعاون الفكري والاقتصادي والسياسي لخير الانسانية...

وبقينا أن قيام المعلمين بواجبهم على أساس تعاونهم في تكييف العقل المصري تكييفاً ينفق وحاجات العصر ومتطلبات العلم الحديث وعلى أساس اقامة صرح حرية الفكر والتفكير تلك الحرية التي يجب أن تكون قاعدة كل تأمل وقاعدة كل مشاهدة وقاعدة كل تجربة وقاعدة كل عمل يبشرنا بخمس المستقبل القريب ويولد فينا من الآمال ما يحبلنا على التناؤل وعملاً قلوبنا ايماناً بمستقبل زاهر حافل باعمال عظيمة خالدة...

هذه رسالتى أردت بها الخير العام وأرجو أن أكون قد أدركت فيها شيئاً من النجاح والتوفيق كما أرجو أن يكون لها من الأثر الصالح حظ مما أردت....

ولا يفوتنا أن كل بحث جليل ينشره الأستاذة أو طلاب العلم تحت اشراف أساتذتهم حجب يضمه الجليل الحاضر في بناء حرته وتشيد عظمته....



بيانه بارقام صفحات الاصطوانات الآتية

|     |  |
|-----|--|
| ٢٣  | علم طبائع الاطفال                                  |
| ٢٧  | طريقة الحوار ( توليد الماني )                      |
| ٤٣  | الاعتدال الخلقي                                    |
| ١   | حركة العقل   |
| ط   | مذهب الرياليم                                      |
| ٨٣  | النظرية الميكانيكية العلمية                        |
| ٨٥  | التصور الذاتي والجازية                             |
| ٨٦  | علم النفس البيولوجي                                |
| ٨٩  | نظرية تدريب العقل وانتقال التدريب                  |
| ١٠٨ | أعمال الحياة الرئيسية وعلاقتها بترتيب قيم العلوم   |
| ١١٣ | القواعد التي تراعي في وضع مناهج الدراسة            |
| ١٢١ | المعاني المجردة                                    |
| ١٢٢ | التعلم الذاتي                                      |
| ١٢٩ | أصول صناعة التدريس                                 |
| ١٤٨ | للمشور اللاذ وحالة الاستكراه                       |
| ١٤٣ | الاستدلال القياسي والاستدلال الاستقرائي            |
| ١٦١ | تدرج السلوك تابع للتطور الحيواني في تركيبه ووظائفه |
| ١٦٨ | الميزان الخلقي                                     |
| ١٦٣ | خطة الحماية وخطة المقاومة في التمثيل الخلقي        |
| ١٧٧ | تربية الحسن الخلقي                                 |
| ١٧٩ | الجزء الطبيعي                                      |
| ٢٩١ | الحركة النفسية والحركة العلمية الحديثة في التربية  |
| ٢٩٢ | تطبيق نظرية النشوء والارتقاء على مبادئ التربية     |







Bibliotheca Alexandrina



0374695